

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente – um estudo de caso.

Pedro dos Santos Ribeiro Mucharreira

Orientadores: Prof. Doutor Fernando António Albuquerque Costa
Prof. Doutor Belmiro Gil Cabrito

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade em
Formação de Professores.**

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente – um estudo de caso.

Pedro dos Santos Ribeiro Mucharreira

Orientadores: Prof. Doutor Fernando António Albuquerque Costa
Prof. Doutor Belmiro Gil Cabrito

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade em Formação de Professores.

Júri:

Presidente: Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação
Instituto de Educação da Universidade do Minho;

- Doutora Maria do Céu Roldão, Professora Associada com Agregação Convidada
Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto;

- Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

- Doutor Fernando António Albuquerque Costa, Professor Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

- Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2017

Resumo

A presente investigação procurou compreender o papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente. Adicionalmente, procurou-se investigar o papel dessa mesma formação contínua na escola, entendida como organização escolar aprendente. A definição do problema partiu da constatação da existência de um menor número de investigações na área da formação contínua de professores da iniciativa das escolas, avaliando os seus efeitos em contextos escolares específicos.

Esta investigação justifica-se, assim, pela observação de uma realidade ainda relativamente pouco estudada, sobre a forma como são diagnosticadas, implementadas e avaliadas as ações de formação centradas na escola e como estas poderão interagir com o projeto educativo, com as estratégias de desenvolvimento profissional dos docentes, com os processos de trabalho implementados no terreno e, em última instância, com os resultados escolares dos alunos.

Em termos metodológicos pareceu-nos relevante basear a investigação nas conceções dos diferentes atores educativos, de uma determinada escola, sobre a relação existente entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente, investigando-se eventuais mudanças nas suas práticas. A investigação que conduzimos foi, pois, qualitativa na sua essência, na linha de um paradigma interpretativo/fenomenológico, não deixando de recorrer a análises quantitativas, sem pretensões de generalização. A investigação decorreu numa escola privada nos arredores de Lisboa, recorrendo-se a entrevistas semi-estruturadas a diferentes intervenientes no seu contexto específico, como professores, chefias de topo e intermédias e formadores (internos e externos). Paralelamente às entrevistas semi-estruturadas, recorreu-se a notas de campo e a uma exaustiva recolha e análise documental.

As principais conclusões da investigação apontam no sentido do estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem, que reflete *na* e *sobre* a prática, produzindo conhecimento praxiológico, concretizando-se nesta escola uma formação centrada na sua realidade. Os resultados apontam ainda para um alinhamento das ações de formação promovidas na organização escolar com o projeto educativo, embora se note um certo desfasamento entre estas e as quatro vertentes deste documento orientador. Também de relevar evidências que refletem a assunção dos departamentos curriculares e dos professores enquanto proponentes e dinamizadores das ações de formação, com um assinalável recurso a formadores internos e estabelecimento de parcerias entre formadores internos e externos. Apesar disto, é de salientar que se observaram igualmente evidências que alertam para o facto de a formação centrada na escola poder focar-se excessivamente no campo organizacional, olvidando a dimensão individual, o respeitante às necessidades e expectativas particulares de cada docente. A investigação releva ainda o tempo como principal constrangimento, não apenas para o desenvolvimento profissional docente, mas igualmente no que concerne à planificação e consequente implementação das ações de formação.

Palavras-Chave: Formação Contínua, Formação Centrada na Escola, Projeto Educativo, Desenvolvimento Profissional Docente, Organizações Escolares Aprendentes.

Abstract

This research aimed to understand the role of continuous teacher training, centered in the school, in the (re) construction of the educational school project and in the professional development of teachers. Additionally, it was intended to investigate the role of that continuous teacher training in the school, understood as a learning school organization. The definition of investigation problematic started from the evidence of the existence of a small number of research in the area of school-based teacher training, evaluating their effects in specific school contexts.

This research is justified, therefore, by the observation of a reality still relatively little studied on how school-based teacher training actions are diagnosed, implemented and evaluated, and how these can interact with the educational school project, with teacher professional development strategies, with the work processes implemented in the field and, ultimately, with the students' school results.

In methodological terms, it seemed relevant to base the research on the conceptions of the different educational actors, of a particular school, on the relationship between continuous training and professional teacher development, investigating possible changes in their practices. The research that we conducted was, therefore, qualitative in its essence, in the line of an interpretative/phenomenological paradigm, not leaving to resort to quantitative analysis, without generalization pretensions. The research was conducted in a private school on the outskirts of Lisbon, using semi-structured interviews with different actors in their specific context, such as teachers, top and middle managers, and trainers (internal and external). Parallel to the semi-structured interviews, it was resorted to a field notes and an exhaustive collection and documentary analysis.

The main conclusions of the research point in a way of the establishment of a professional learning community, which reflects *in* and *on* the practice, producing praxiological knowledge, concretizing itself in this school a teacher training centered in its reality. The results also point to an alignment of the training actions promoted in the school organization with the educational school project, although it notes a certain gap between them and the four strands of this guiding document. Also to highlight evidences that reflect the assumption of the curricular departments and the professors as proponents and dynamisers of training actions, with a notable recourse to internal trainers and the establishment of partnerships between internal and external trainers. Despite this, it should be pointed out that there was also evidence that the school-based teacher training could focus excessively on the organizational field, forgetting the individual dimension, regarding the particular needs and expectations of each teacher. The research also highlights the time as a main constraint, not only for the teacher professional development, but also in what concerns the planning and consequent implementation of the training actions.

Keywords: Continuous Teacher Training, School-Based Teacher Training, Educational School Projects, Teacher Professional Development, Organizational Learning Schools.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa e Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito, pelos ensinamentos, amizade, encorajamento e apoio inextinguíveis durante todo o processo de orientação desta investigação.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Luísa Cerdeira, pela amizade e ensinamentos que em muito ajudaram na concretização desta investigação, extensível a todo o grupo de trabalho com que mais diretamente fui colaborando no Instituto de Educação, como o Professor Doutor Tomás Patrocínio, a Professora Doutora Ana Paula Curado e a Mestre Ana Luísa Rodrigues.

Uma palavra de igual apreço e reconhecimento para os membros da coordenação científica do Doutoramento em Educação - Formação de Professores, a Professora Doutora Maria João Mogarro, Professora Doutora Isabel Freire, Professora Doutora Ana Paula Caetano e Professor Doutor Luís Tinoca, pelos ensinamentos e encorajamento na fase inicial do desenvolvimento da tese, extensível a todos os outros docentes, como a Professora Doutora Ângela Rodrigues, Professora Doutora Maria Teresa Estrela, Professora Doutora Manuela Esteves, Professora Doutora Ana Sofia Pinho e Professora Doutora Maria Helena Salema.

A todos os que de perto acompanharam este desafio, uma sincera palavra de apreço, em particular aos colegas de doutoramento, a Filomena Rodrigues, Elsa Biscaia Machado, Carina Góis, Sheyla Fontenele, Isabel Caetano, Isa Sande, Ana Patrícia Silva, Maria Celina Pires e Luís Costa, extensível a outros doutorandos do Instituto de Educação que apoiaram pontualmente esta investigação em alguns procedimentos metodológicos, como a Andreia Marques e Ana Catarina Gonçalves.

Também um especial agradecimento a todos os informantes-chave entrevistados, à direção pedagógica, aos diretores de ciclo, coordenadores de departamento e professores da escola, e a todos os outros elementos que, de uma forma ou de outra, mostraram disponibilidade e interesse em colaborar na investigação, muito a enriquecendo.

Por fim, mas sempre em primeiro lugar, a toda a minha família e amigos, referências sempre marcantes e prestativas de um apoio incondicional, destacando neste âmbito os meus pais, a quem tudo devo, por todo o seu apoio incondicional, força, amor e educação sempre presentes em toda a minha existência, fazendo de mim a pessoa que hoje sou. Agradeço também à Marina, pelo seu apoio e carinho, determinantes para a superação tão desejada deste desafio nas nossas vidas, bem como ao nosso querido filho Salvador, que nasceu entre a entrega da tese e as respetivas provas públicas.

Lista de Siglas e Acrónimos

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas.

ACC – Atividades de Complemento Curricular.

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

AFA – Avaliação Formativa Alternativa.

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

CEE – Comunidade Económica Europeia.

CERI – *Centre for Educational Research and Innovation*.

CF – Conselho de Formação.

CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

COE – Conselho de Orientação Educativa.

CPD – *Continuing Professional Development*.

CRAP – Centros Regionais de Apoio Pedagógico.

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DGRHE – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação.

EAP – Equipas de Apoio Pedagógico.

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*.

EEPC – Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

F@R – Formação-Ação-Reflexão.

FE – Formação Específica.

FEP-UCP – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

FG – Formação Geral.

FH – Formação Humana.

FPPI – Formação no Paradigma Pedagógico Inaciano.

FS – Formação Superior.

I&D – Investigação e Desenvolvimento.

IES – Instituições de Ensino Superior.

IE-UL – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

INE – Instituto Nacional de Estatística.

IRA – Investigação, Reflexão, Ação.

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo.

LMS – *Learning Management System*.

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

PE – Projeto Educativo.

PF – Plano de Formação.

PIB – Produto Interno Bruto.

PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo.

PPI – Paradigma Pedagógico Inaciano.

PRT – Professor Responsável de Turma.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

UE – União Europeia.

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real.

Índice Geral

Capítulo I - Introdução	- 1 -
1. Pertinência e Relevância do Estudo.....	- 1 -
2. Motivações Pessoais, Profissionais e Científicas.....	- 6 -
3. Problema de Investigação	- 9 -
4. Questões e Objetivos de Investigação.....	- 10 -
5. Opções Metodológicas	- 12 -
6. Visão Geral da Investigação.....	- 13 -
7. Estrutura Interna da Tese	- 14 -
Capítulo II – Enquadramento Conceptual	- 17 -
1. Educação em Portugal nos dias de hoje	- 17 -
2. Ensino e Formação	- 25 -
3. A Formação de Professores	- 27 -
3.1. Formação Inicial.....	- 30 -
3.1.1. Educação e Sociedade	- 36 -
3.1.2. Ética e Educação	- 39 -
3.1.3. Princípios da Didática	- 43 -
3.1.4. Modelos de Avaliação Pedagógica.....	- 50 -
3.1.5. Práticas Pedagógicas e as TIC	- 56 -
3.1.6. Gestão de Conflitos	- 58 -
3.1.7. Didática da Economia	- 60 -
3.2. Formação Contínua	- 73 -
3.2.1. Análise de Necessidades de Formação Contínua.....	- 92 -
3.2.2. A Reflexão na formação contínua de Professores.....	- 96 -
3.2.3. A Supervisão, o <i>Mentoring</i> e os <i>Critical Friends</i> na Formação Contínua de Professores	- 98 -
3.2.4. A Avaliação na Formação Contínua de Professores	- 103 -
3.3. Formação Contínua Centrada na Escola	- 105 -
3.4. Competências e Desenvolvimento Profissional Docente	- 119 -
3.4.1. Modelos e Processos de Desenvolvimento Profissional Docente	- 128 -
3.4.2. Estudos de Aula e Desenvolvimento Profissional Docente.....	- 152 -
3.4.3. A Colegialidade e a Educação para os Valores no Desenvolvimento Profissional Docente	- 153 -
3.5. Projetos Educativos	- 155 -

3.6. A Escola como Organização Aprendente	- 166 -
Capítulo III – Metodologia.....	- 177 -
1. Opções Metodológicas	- 177 -
2. Desenho Geral de Investigação e Fases do Estudo.....	- 180 -
3. Contexto e Informantes-chave da Investigação	- 185 -
4. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	- 186 -
4.1. Entrevistas.....	- 190 -
4.2. Recolha e Análise Documental	- 198 -
4.3. Notas de Campo	- 202 -
5. Validação dos Procedimentos de Recolha e Análise de Dados	- 202 -
Capítulo IV – Apresentação de Resultados	- 205 -
1. Contexto do estudo – A escola e o seu projeto educativo	- 205 -
2. Caracterização dos profissionais de ensino à luz do projeto educativo	- 222 -
3. Caracterização da política de formação à luz do projeto educativo.....	- 227 -
4. Conceções dos informantes-chave	- 256 -
5. Síntese dos Resultados.....	- 300 -
Capítulo V – Conclusões e Considerações Finais	- 313 -
Conclusões.....	- 313 -
Limitações do estudo	- 333 -
Sugestões para investigações futuras.....	- 334 -
Considerações Finais	- 335 -
Referências.....	- 337 -
Anexos	- 371 -
Anexo 1 – Excerto do Guião do Programa de Doutoramento – Problemáticas a Privilegiar.....	- 373 -
Anexo 2 – Plano de Formação – Formação Contínua de Professores 2012/2013.....	- 374 -
Anexo 3 – Plano de Formação da Formação Geral - Formação Contínua de Professores 2012/2013 e 2013/2014 -	377 -
Anexo 4 – Discutindo as Atitudes – Síntese e Documento de Trabalho da Formação “Avaliação das	
Aprendizagens”	- 382 -
Anexo 5 – A Intervenção Pedagógica e a Qualidade de Ensino – Síntese e Documento de Trabalho da Formação	
“Avaliação das Aprendizagens”	- 386 -

Anexo 6 – Avaliação do Plano Anual de Formação do Departamento GPP (Gabinete de PsicoPedagogia) em 2012/2013	- 389 -
Anexo 7 – Avaliação do Plano Anual de Formação do Departamento GPP (Gabinete de PsicoPedagogia) em 2013/2014	- 390 -
Apêndices	- 391 -
Apêndice 1 – Pedido de Autorização à Instituição para realização da Investigação (Email)	- 393 -
Apêndice 2 – Recordatória aos Informantes-Chave (Email)	- 395 -
Apêndice 3 – Pedido de Documentação aos Coordenadores de Departamento (Email)	- 396 -
Apêndice 4 – Calendarização da Investigação	- 397 -
Apêndice 5 – Cronograma da Investigação	- 398 -
Apêndice 6 – Guião de Entrevista (Questões orientadoras)	- 399 -
Apêndice 7 – Guião de Entrevista	- 401 -
Apêndice 8 – Plano de Análise de Conteúdo – Definição Operacional das Categorias de Análise por Dimensão... - 405 -	
Apêndice 9 – Plano de Análise de Conteúdo – Ilustração com exemplos reais	- 411 -
Apêndice 10 – Notas de Campo	- 421 -
Apêndice 11 – Word Clouds – Associação Livre de Ideias.....	- 424 -
Apêndice 12 – Transcrição Integral de uma Entrevista	- 427 -

Índice de Figuras

Figura 1 - O Professor Eficaz.....	- 45 -
Figura 2 - O Bom Professor.....	- 46 -
Figura 3 - Modelo de Aprendizagem Experiencial.....	- 48 -
Figura 4 - A Avaliação no centro de um octógono de forças	- 52 -
Figura 5 - Modelo de incorporação das NTIC na Escola – Modelo <i>Four in Balance I</i>	- 56 -
Figura 6 – Esquema Relacional Proposto – Formação docente e Jogos didáticos e de simulação	- 72 -
Figura 7 – Análise Fatorial do Esquema Relacional Proposto – Formação docente e Jogos didáticos e de simulação - 72 -	
Figura 8 - Fatores Promotores de Eficácia do Desenvolvimento Profissional Docente.....	- 82 -
Figura 9 - Diagnóstico de Necessidades de Formação.....	- 93 -
Figura 10 - Processo de Supervisão Clínica.....	- 101 -
Figura 11 - Dimensões da Formação Centrada na Escola.....	- 109 -
Figura 12 - Atividades de Auto-Avaliação e Melhoria da Escola	- 114 -
Figura 13 - Conhecimentos e Competências Docentes	- 125 -
Figura 14 - Competências Profissionais Docentes	- 126 -
Figura 15 - Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente	- 128 -
Figura 16 - Processo de Aprendizagem Profissional Docente	- 130 -
Figura 17 - Modelo de incorporação das NTIC na Escola – Modelo <i>Four in Balance II</i>	- 131 -
Figura 18 - Modelo da Mestria – Desenvolvimento Profissional Docente.....	- 132 -
Figura 19 - Modelo da Ciência Aplicada – Desenvolvimento Profissional Docente	- 133 -
Figura 20 - Modelo Prático-Reflexivo – Desenvolvimento Profissional Docente	- 133 -
Figura 21 - Dimensão do Desenvolvimento Psicológico – Desenvolvimento Profissional Docente.....	- 136 -
Figura 22 - Dimensão do Desenvolvimento da Perícia Profissional – Desenvolvimento Profissional Docente ...	- 136 -
Figura 23 - Dimensão do Desenvolvimento da Carreira Docente – Desenvolvimento Profissional Docente	- 137 -
Figura 24 – <i>Double Loop Reflection</i>	- 140 -
Figura 25 – Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria das Aprendizagens dos Alunos	- 140 -
Figura 26 – Desenvolvimento Profissional Docente e Resultados de Aprendizagem dos Alunos.....	- 141 -

Figura 27 – Desenvolvimento Profissional Docente e Mudanças nas Crenças e Atitudes	- 142 -
Figura 28 – Domínios do Desenvolvimento Profissional Docente	- 143 -
Figura 29 - Desenvolvimento Pessoal e Social Docentes	- 144 -
Figura 30 - Educação para os Valores e Qualidade do Ensino	- 154 -
Figura 31 - Processo de Operacionalização do Projeto Educativo	- 159 -
Figura 32 - Promoção de Cultura Participativa de Escola	- 160 -
Figura 33 – Posicionamento Metodológico da Investigação	- 180 -
Figura 34 – Descrição Geral do Percurso Metodológico	- 181 -
Figura 35 – Articulação dos Temas da Investigação	- 182 -
Figura 36 - Fases da Recolha e Análise de Dados.....	- 187 -
Figura 37 - Fases da Análise de Dados	- 190 -
Figura 38 - O Projeto Educativo da Escola.....	- 209 -
Figura 39 - Paradigma Pedagógico Inaciano	- 211 -
Figura 40 - Organograma da Escola.....	- 216 -
Figura 41 – Carta de Marear para o Século XXI	- 218 -
Figura 42 - Habilitações Académicas dos Educadores e Professores – 2013/2014	- 224 -
Figura 43 - Relação da Tipologia dos Profissionais por Vertente do Projeto Educativo – 2013/2014.....	- 225 -
Figura 44 - Tempo de Serviço Docente – 2013/2014	- 225 -
Figura 45 - Caracterização Docente quanto ao Género - 2013/2014	- 226 -
Figura 46 - Princípios do Plano de Formação da Escola.....	- 227 -
Figura 47 - Representação Simbólica da Política de Formação da Escola à luz do Projeto Educativo	- 228 -
Figura 48 - Relação de Ações de Formação, Formandos e Horas de Formação por Ano Letivo.....	- 236 -
Figura 49 - A Política Formativa e a concretização do Projeto Educativo	- 332 -

Índice de Quadros

Quadro 1 – Visão Geral da Investigação.....	- 14 -
Quadro 2 - Taxa real de escolarização em Portugal, por nível de ensino (1970 a 2014).....	- 19 -
Quadro 3 - População residente com 15 e mais anos: total e por nível de escolaridade completo mais elevado - 2000 a 2015.....	- 20 -
Quadro 4 - Indicadores - 2014	- 20 -
Quadro 5 - Despesas do Estado em educação: execução orçamental e em % do PIB (1980 a 2014).....	- 21 -
Quadro 6 - Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino (1980 a 2015)	- 22 -
Quadro 7 - Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino (1980 a 2015)	- 22 -
Quadro 8 - Estabelecimentos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino (1970 a 2015).....	- 24 -
Quadro 9 - Consumo final das famílias no território económico: total e por tipo de bens e serviços (base=2011) -	24 -
Quadro 10 - Plano de Estudos – Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade – Universidade de Lisboa ... -	34 -
Quadro 11 - Plano de Estudos – Profissionalização em Serviço Docente – Universidade Aberta	- 35 -
Quadro 12 - Integração vs Inclusão.....	- 38 -
Quadro 13 - Fases de Desenvolvimento Cognitivo.....	- 49 -
Quadro 14 – Avaliação Sumativa vs Avaliação Formativa	- 51 -
Quadro 15 – Pessoal docente em exercício do grupo 430 no ensino secundário, por natureza do estabelecimento de ensino (valores absolutos e relativos) – Anos letivos 2003/2004 a 2013/2014	- 62 -
Quadro 16 – Imagens-Tipo da Classe Docente	- 84 -
Quadro 17 – Principais Conclusões de Estudos sobre Formação Contínua	- 84 -
Quadro 18 – Modalidades de Formação	- 87 -
Quadro 19 – Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2012.....	- 88 -
Quadro 20 - Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2013.....	- 88 -
Quadro 21 - Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2014.....	- 89 -
Quadro 22 - Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2015.....	- 90 -
Quadro 23 - Entidades Formadoras Acreditadas (situação em 31 de dezembro de 2014)	- 90 -

Quadro 24 - Formadores Registados e Qualificados (situação em 31 de dezembro de 2015).....	- 91 -
Quadro 25 - Evolução da Distribuição Percentual de Ações por Modalidade de Formação.....	- 91 -
Quadro 26 - Critérios de classificação das atividades de diagnóstico tendo em vista iniciativas de desenvolvimento profissional	- 95 -
Quadro 27 - Competências Profissionais Docentes – Necessidades Formativas	- 96 -
Quadro 28 - Supervisão e <i>Mentoring</i>	- 100 -
Quadro 29 - Funções da Formação Centrada na Escola	- 107 -
Quadro 30 - Conceitos próximos ao de Formação Centrada na Escola	- 108 -
Quadro 31 - Regulação Local da Escola	- 116 -
Quadro 32 – Evolução das Perspetivas da Formação Contínua.....	- 117 -
Quadro 33 – Tempo de Serviço Docente e Fases da Carreira Docente I	- 122 -
Quadro 34 – Tempo de Serviço Docente e Fases da Carreira Docente II.....	- 122 -
Quadro 35 - Aprendizagem Formal Docente	- 138 -
Quadro 36 - Aprendizagem Informal Docente.....	- 138 -
Quadro 37 - Implicações do Desenvolvimento Profissional Docente.....	- 139 -
Quadro 38 - Atividades Formais e Informais de Desenvolvimento Profissional Docente	- 145 -
Quadro 39 – Síntese de Conclusões de Estudo Qualitativo sobre Projeto Educativo.....	- 164 -
Quadro 40 – Características das Organizações Escolares Aprendentes	- 170 -
Quadro 41 – Visão Geral da Investigação.....	- 181 -
Quadro 42 – Relação de Docentes e Não-Docentes por Departamentos	- 185 -
Quadro 43 – Guião de Entrevista	- 192 -
Quadro 44 - Codificação dos Informantes-Chave.....	- 194 -
Quadro 45 - Plano de Análise de Conteúdo - Dimensões, Categorias, Indicadores e Códigos	- 195 -
Quadro 46 - Plano de Análise da Recolha Documental – Definição Operacional das Categorias de Análise	- 201 -
Quadro 47 - Indicadores Socioeconómicos	- 206 -
Quadro 48 - Paradigma Pedagógico Inaciano (Aplicação ao Aluno)	- 212 -
Quadro 49 - Síntese de Atividades da Escola à luz do Projeto Educativo.....	- 213 -
Quadro 50 - Lemas da Escola (2010/2011 a 2013/2014).....	- 215 -
Quadro 51 - Caracterização da vertente Académica do Projeto Educativo	- 222 -

Quadro 52 - Caracterização da vertente Pastoral e Formação Humana do Projeto Educativo.....	- 222 -
Quadro 53 - Caracterização da vertente ACC – Atividades de Complemento Curricular do Projeto Educativo..	- 223 -
Quadro 54 - Evolução dos Alunos inscritos nas ACC – Atividades de Complemento Curricular	- 223 -
Quadro 55 - Caracterização do GPP – Gabinete de PsicoPedagogia	- 224 -
Quadro 56 - Relação do Tempo de Serviço com as Fases da Carreira Docente – 2013/2014.....	- 226 -
Quadro 57 - Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2010/2011	- 230 -
Quadro 58 - Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2011/2012.....	- 230 -
Quadro 59 - Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2012/2013.....	- 231 -
Quadro 60 - Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2013/2014.....	- 232 -
Quadro 61 - Relação de Ações de Formação por Ano Letivo.....	- 235 -
Quadro 62 - Modalidades de Formação por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas.....	- 237 -
Quadro 63 - Acreditação das Ações de Formação por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas.....	- 238 -
Quadro 64 - Ações de Formação de acordo com a Simbologia do Projeto Educativo, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas	- 238 -
Quadro 65 - Ações de Formação de acordo com a Simbologia do Projeto Educativo, por Ano Letivo - Frequências Absolutas	- 239 -
Quadro 66 - Iniciativa das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas	- 239 -
Quadro 67 - Responsabilidade das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas .	- 240 -
Quadro 68 - Relação de Formadores Internos e Externos nas Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas	- 240 -
Quadro 69 - Destinatários das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas.....	- 241 -
Quadro 70 - Período de Realização das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas ...	- 242 -
Quadro 71 - Mapa das Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos e Direções de Ciclo - 2010/2011 a 2013/2014	- 243 -
Quadro 72 - Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2010/2011.....	- 245 -
Quadro 73 - Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2011/2012.....	- 245 -
Quadro 74 - Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2012/2013.....	- 246 -
Quadro 75 - Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2013/2014.....	- 248 -
Quadro 76 - Mapa de Reuniões de Departamento – A presença da Formação na Ordem de Trabalhos - 2010/2011 a 2013/2014	- 251 -

Quadro 77 - Trechos de Atas dos Departamentos de 12 de fevereiro de 2014 – Designação do Ponto da Ordem de Trabalhos: Formação “Avaliação das Aprendizagens”	252 -
Quadro 78 - Trechos de Atas dos Departamentos de 23 de julho de 2014 – Designação do Ponto da Ordem de Trabalhos: “Partilha e Reflexão dos Critérios de Avaliação das diferentes Disciplinas”	253 -
Quadro 79 - Síntese da Caracterização Biográfica dos Informantes-Chave.....	257 -
Quadro 80 – Dados Biográficos dos Informantes-Chave - Frequências Absolutas e Relativas	258 -
Quadro 81 - Contagem de Frequências Absolutas e Relativas por Dimensão de Análise	261 -
Quadro 82 - Contagem de Frequências Absolutas e Relativas por Dimensão de Análise e Categorias.....	262 -
Quadro 83 - Contagem de Frequências na Dimensão 1 - "Concepções pedagógicas em geral"	263 -
Quadro 84 - Contagem de Frequências na Dimensão 2 - "Concepções sobre organizações escolares aprendentes" ..	265 -
Quadro 85 - Contagem de Frequências na Dimensão 3 - "Concepções sobre políticas de formação contínua em geral"	269 -
Quadro 86 - Distribuição de Unidades de Registo da “Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua” (Categoria 2 da Dimensão 3).....	270 -
Quadro 87 - Distribuição de Unidades de Registo da “Visão” (Categoria 4 da Dimensão 3)	272 -
Quadro 88 - Contagem de Frequências na Dimensão 4 - "Concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola"	274 -
Quadro 89 - Distribuição de Unidades de Registo da “Aplicação das Políticas de Formação Contínua” (Categoria 4 da Dimensão 4).....	278 -
Quadro 90 - Distribuição de Unidades de Registo da “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente” (Categoria 7 da Dimensão 4).....	284 -
Quadro 91 - Distribuição de Unidades de Registo do “Projeto Educativo” (Categoria 5 da Dimensão 4).....	288 -
Quadro 92 - Distribuição de Unidades de Registo da “Formação Contínua e Projeto Educativo” (Categoria 6 da Dimensão 4)	291 -
Quadro 93 - Contagem de Frequências na Dimensão 5 - "Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua"	293 -
Quadro 94 - Associação Livre de Ideias - Características do Projeto Educativo	297 -
Quadro 95 - Associação Livre de Ideias – Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente	298 -
Quadro 96 - Associação Livre de Ideias - Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente.....	299 -
Quadro 97 - Síntese dos principais resultados, por instrumento de recolha de dados	309 -

Capítulo I - Introdução

Este primeiro capítulo introdutório tem como objetivo geral a imersão na problemática da investigação. Para além da justificação da escolha do tema, em termos da pertinência e relevância, serão apontadas as questões e objetivos de investigação, bem como a metodologia seguida. Conclui-se com a apresentação da estrutura interna da tese.

1. Pertinência e Relevância do Estudo

A formação de professores, na sua generalidade, continua a ser uma temática que suscita grande interesse em Portugal e no mundo, não apenas no âmbito escolar e académico, mas também num plano mais alargado, ao nível político, económico e social, sendo encarada como um fator crítico do sucesso educativo. De facto, parece ser consensual a ideia de que uma formação docente de qualidade, tanto inicial como contínua, contribui para a melhoria do ensino e, consequentemente, das aprendizagens dos alunos. Menos consensual será, no entanto, a avaliação da qualidade, condicionada que está pelos diferentes contextos em que se operacionaliza e concretiza cada uma das ações de formação docente (Hilton *et al.*, 2013; Flores, 2015a), e até pela dificuldade em se encontrarem referenciais estáveis e credíveis para medir a qualidade em educação (Cabrito, 2009).

Segundo Cochran-Smith (2005) e Flores (2015a), as políticas de formação de professores, antes da década de 1990, centravam-se sobretudo na qualidade dos processos formativos e na forma como os professores aprendiam a ensinar, onde se dava particular atenção aos contextos sociais e organizacionais que melhor poderiam contribuir para uma aprendizagem mais proficiente. Para os mesmos autores, as décadas mais recentes têm-se pautado mais por uma lógica de prestação de contas, onde se procura avaliar a eficácia dos programas de formação, tendo em vista a identificação de possíveis reestruturações nos mesmos (Ludlow *et al.*, 2010) e onde se perspetiva um reforço das parcerias entre instituições de ensino superior (IES) e as escolas (McMahon, 2014; Estola *et al.*, 2014; Flores, 2015a).

Apesar de ser indiscutível a pertinência em se realizarem investigações ao nível da formação de professores, não somente pela sua importância intrínseca, mas também pela sua atualidade, não deixa de ser igualmente evidente que a formação docente nacional se tem confrontado com muitos dilemas e desafios. Muitos destes são decorrentes da conjuntura económica dos últimos anos, que tem conduzido, entre outros aspetos, a uma diminuição da procura de formação por parte dos professores, tanto no âmbito da formação inicial como da formação contínua, à estagnação da carreira e ao desemprego docente (CNE, 2013).

Decorrente da necessidade de novas abordagens ao nível da formação de professores, fruto das mudanças económicas, políticas, educativas e sociais, será importante (re)definir os papéis de cada interveniente no processo, muito particularmente no que concerne aos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), crescentemente subfinanciados, e à emergência de um novo papel das instituições de ensino superior (IES) e das próprias instituições onde tenham lugar as ações de formação, privilegiando-se assim uma formação contextualizada, centrada nos contextos reais em que os docentes atuam (Estrela *et al.*, 2005; Costa & Viseu, 2008; CNE, 2013).

Para Nóvoa (2009b), a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades, num contexto de significativas transformações da sociedade. Segundo o autor, a consensual necessidade de mudanças no sistema educativo não tem conseguido, de forma natural, alavancar as práticas necessárias, tendo em vista o desvendar de novos horizontes educativos.

Já anteriormente Nóvoa (2007) apontava para o papel nuclear e insubstituível dos docentes no início do século XXI, ou seja, num contexto marcadamente tecnológico. Para este autor, as dificuldades de implementar na prática aquilo que parece ser amplamente consensual, radicar-se-á no reforço do poder de toda uma indústria do ensino de onde emergem inúmeros recursos tecnológicos evoluídos e na expansão da comunidade científica que, porventura, estará cada vez mais distante do trabalho prático do terreno. O autor aponta, aliás, como primordiais algumas medidas para ultrapassar este *handicap*, como seja a urgência em assumir a formação de professores dentro da profissão, a promoção de novos modelos de organização da profissão e o reforço da imagem pessoal e pública dos professores, medidas estas acompanhadas por uma maior comunicação dos docentes com o exterior, interagindo mais com a sociedade, pois só assim a formação docente (re)alcançará o seu devido protagonismo e estatuto social. Segundo Nóvoa (2009a), o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito, pelo que faz sentido a aposta na formação contínua docente como fator decisivo de desenvolvimento profissional docente, particularmente quando a formação se centra no contexto específico de cada escola e tem em conta as legítimas expectativas e projetos pessoais de cada professor, contribuindo para o exercício coletivo da profissão e, de igual forma, para a (re)construção do próprio projeto educativo de escola.

Apesar de, nos últimos anos, estar disponível um significativo número de investigações na área da formação contínua de professores, particularmente em Portugal, a quase totalidade dos trabalhos centra-se na formação da iniciativa dos centros de formação, vulgarmente conhecidos por CFAE, do que propriamente na formação contínua da iniciativa das escolas e dos seus efeitos em contextos escolares específicos. A investigação em Portugal não tem, assim, acompanhado uma tendência notória a nível internacional, a de procurar compreender melhor o papel dessa formação contínua centrada na escola no desenvolvimento profissional docente, oportunidades essas que, segundo Forte e Flores (2014), trarão benefícios para a

prática docente e, de igual forma, podem proporcionar ganhos organizacionais e promover as melhores decisões ao nível da política formativa.

Já no que diz respeito à investigação levada a cabo relativa às ações de formação promovidas pelos CFAE, os benefícios centram-se, de forma genérica, na introdução e reforço de uma cultura de formação (Estrela, 2003) que é de valorizar, mas na qual tem sido evidente o seu fraco impacto no desenvolvimento profissional docente e que, a partir desta, pudesse promover um conjunto de mudanças significativas e inovadoras em todo o contexto escolar. Mais recentemente, um dos relatórios do CNE (2013) evidencia estas preocupações, defendendo que nestes últimos anos, apesar de algumas mudanças, a formação contínua vai estando divorciada do aperfeiçoamento de competências científicas e pedagógicas dos docentes, revestindo-se por vezes de uma componente de obrigatoriedade e de atualização avulsa da formação inicial.

Corroborando o mencionado, é de assinalar que, mais recentemente, as recomendações do CNE (2016b) apontam no mesmo sentido, avançando com propostas que possam promover processos de formação contínua eficazes e relevantes, que possam colocar em articulação o desenvolvimento profissional docente com os múltiplos e cada vez mais complexos desafios que vão sendo colocados às escolas e aos seus professores.

Para alguns autores, decorrente das constatações atrás evidenciadas, a generalidade das mudanças no contexto educativo dá-se por mecanismos burocráticos, entendendo-se estas formações contínuas quase que exclusivamente como meros mecanismos de ascensão na carreira (Ruela, 1999; Barroso & Canário, 1999; Forte & Flores, 2014). No estudo de Forte e Flores (2014), os professores apontam mesmo como principal constrangimento para uma eficaz aplicação das políticas de formação contínua, a excessiva centralização dos CFAE e a sua pouca ou nula autonomia para criar procedimentos e temáticas nas ações de formação que possam ir ao encontro das necessidades de cada escola em particular. Para além deste, outro importante constrangimento radica na organização do calendário e nos horários das ações de formação que adensam a referência à crescente falta de tempo dos docentes.

No mesmo registo, partindo do pressuposto de que tais tendências não se têm verificado de forma significativa, Esteves (2015) defende a necessidade de dar uma maior atenção à formação contínua, particularmente aquela que possa ser contextualizada, que possibilite ações de formação capazes de fomentar espaços de reflexão crítica contextualizada e que possam ser geradoras de diferentes conhecimentos e competências. De entre estes, Esteves (2015), em linha com o exposto por Bourdieu (1994), salienta a importância de se obter conhecimento praxiológico, capaz de induzir benefícios para a organização escolar e para as práticas de todos os seus membros. Adicionalmente, se for considerado

pertinente, o conhecimento teórico obtido poderá ser divulgado ao exterior e replicado noutros contextos escolares.

De acordo com Roldão (2011), as questões relacionadas com a formação de professores estão cada vez mais presentes nas preocupações e estratégias dos diferentes intervenientes e decisores do sistema educativo, considerando a autora que esta evidência será resultante da lenta e difícil afirmação profissional dos docentes. Roldão (2011) salienta, aliás, que a criação formal do sistema de formação contínua em Portugal, através do Decreto-lei nº 249/92 de 9 de novembro, que conduziu à abertura dos centros de formação de associações de escolas (CFAE), relevava a necessidade de a formação contínua ser contextualizada. No entanto, segundo diversos estudos, como os de Amiguiño e Canário (1994) ou Barroso e Canário (1999), os CFAE desenvolviam sistematicamente ações de formação descontextualizadas e burocrático-normativas com impactos diminutos no desenvolvimento profissional dos docentes.

Tendo presente Estrela (2001) e o CNE (2013; 2016b), a formação contínua em Portugal não tem ainda a estruturação e aplicação que seriam desejáveis, apontando-se como principais fragilidades o caráter não sistematizado das ações de formação, a existência de ações de formação descontextualizadas das necessidades de professores e escolas, ou ao sabor de modas e tendências duvidosas. Para além destas, apontam para a reduzida participação dos formandos na conceção e orientação da formação, as dificuldades na articulação da teoria com a prática, o predomínio de um modelo de formação centrado nas aquisições (Ferry, 1983), bem como, a falta de consistência e credibilidade na avaliação das formações. Estes são problemas que têm perdurado ao longo de algumas décadas, apesar da publicação de alguns normativos legais, como o que instituiu a formação contínua como um direito (Lei de Bases de 1986) e como um dever (Decreto-lei nº 344/89):

A formação contínua, entendida como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e atividades para docentes) e devidamente estruturado em termos de objetivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal (OCDE, 1986, p.173).

Tendo presente Estrela (2001), a década de 90 trouxe alguns progressos, apesar de se manterem, em grande medida, os problemas atrás mencionados. Acrescia o facto de, tendencialmente, continuar a existir um elevado controlo dos órgãos centrais, em grande medida potenciado pela existência de apoios comunitários. De acordo com a mesma autora, a investigação respeitante à formação contínua estava ainda numa fase muito prematura, com pesquisas muito dispersas e oriundas de diferentes campos disciplinares e sujeitas a diferentes paradigmas e metodologias, inviabilizando-se uma leitura coerente e abrangente dos dados.

Dando seguimento e maior concretização ao Decreto-lei nº 249/92 de 9 de novembro, que lançou de forma efetiva a formação contínua docente em Portugal, o Decreto-lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro veio estatuir o desejo de se promover uma formação contínua docente que implemente de forma efetiva o desenvolvimento profissional docente e, assim, incrementar a melhoria da qualidade do ensino ministrado, reforçando a necessidade de dar prioridade a uma formação contextualizada à realidade das escolas. Uma forma estratégica de implementar este e outros desideratos, segundo o mesmo diploma legal, seria através do recurso a determinadas plataformas de aprendizagem e a possibilidade de recurso a ações de formação à distância, nas suas diferentes modalidades. Tendo ainda presente o Decreto-lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro, será de priorizar as parcerias entre as entidades promotoras e diversas outras instituições, onde ao mesmo tempo se articule da melhor forma o papel das instituições responsáveis pela formação inicial e as instituições responsáveis pela formação contínua, por forma a otimizar a qualidade das ações de formação implementadas.

Roldão (2011) adianta que, no plano metodológico, a generalidade dos estudos assenta ainda numa abordagem qualitativa, com particular incidência em estudos intensivos do tipo estudos de caso, referindo que seria desejável um reforço de maior complementaridade entre estudos extensivos e intensivos. De salientar também que a autora se refere a uma lacuna, ou, no mínimo, ao reduzido número de estudos que coloquem em evidência o papel nuclear da formação contínua na compreensão das relações entre as práticas docentes, as culturas profissionais e organizacionais. Estes aspetos são considerados fulcrais para a autora, tendo em vista o alcance de mudanças significativas na escola, pois estas partem de intervenções no interior da cultura específica desse contexto escolar, encontrando-se totalmente em linha com a pertinência desta investigação que nos propusemos desenvolver.

Segundo os relatórios de atividade publicados pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) nos últimos anos, a maioria das ações de formação são da responsabilidade dos CFAE, tendo as associações de professores, as instituições de ensino superior e outras instituições, uma menor relevância no panorama nacional de formação contínua (CCPFC, 2016). Quanto às entidades formadoras acreditadas em finais de 2014, ressalta a grande concentração de entidades em Lisboa e no Norte (juntas representam cerca de 58,5% das entidades acreditadas), tendo as outras regiões uma implantação residual. No que diz respeito às modalidades de formação, no mesmo período analisado, ou seja, entre 2008 e 2015, verificou-se uma predominância dos “cursos de formação” e “oficinas de formação”, estando no campo oposto as modalidades de “estágio” e “seminários” (CCPFC, 2015).

De acordo com os dados mais recentes do CCPFC, que serão inclusivamente detalhados no enquadramento conceptual, é possível verificar que, de 2010 a 2015, a modalidade “cursos de formação” foi reforçando o seu peso relativo em comparação com as restantes, sendo inclusivamente a modalidade

mais utilizada nos últimos anos, com exceção do verificado em 2008. A segunda modalidade com mais ações desenvolvidas tem sido a “oficina de formação”, notando-se, contudo, um registo eminentemente cíclico ao longo dos últimos anos. As restantes modalidades de formação têm tido um papel residual ao nível das políticas formativas o que poderá justificar-se pela contextualização já efetuada e que se encontra patente em diferentes relatórios, como os do CNE (2013). Os dados permitem ainda notar que, nos últimos anos, excetuando, mais uma vez, o ano de 2008, as ações de formação são fortemente centradas nos conteúdos - ações de menor duração -, em detrimento de uma formação mais centrada nos respetivos contextos escolares, estando-lhes muitas vezes adstrita uma maior carga horária (CCPFC, 2015).

Os dados apresentados corroboram, assim, o exposto anteriormente por autores como Ruela (1999), Barroso e Canário (1999) ou Forte e Flores (2014), que alertam para a excessiva centralização das ações de formação nos CFAE, assinalando a sua reduzida ou nula autonomia para criar procedimentos e temáticas nas ações de formação que possam ir ao encontro das necessidades de cada escola e professor em particular.

Pelo exposto, para esta investigação, partiu-se da assunção do papel das políticas de formação contínua enquanto promotoras de desenvolvimento profissional docente, alinhados, entre outros autores, com Forte e Flores (2014), quando defendem que a formação contínua, particularmente a que for contextualizada à realidade específica de uma organização escolar, poderá fomentar o aparecimento de benefícios, não apenas para a prática docente em específico, mas de igual forma enquanto estratégia promotora de desenvolvimento organizacional, podendo assim porventura auxiliar na concretização daquilo a que se convencionou designar por organizações escolares aprendentes.

O que nos pareceu ser assim decisivo, em suma, foi procurar aprofundar a compreensão sobre a formação centrada na escola, ou seja, centrada nos contextos reais em que os docentes atuam (Estrela *et al.*, 2005; CNE, 2013), também pela evidência de não existir ainda um *corpus* suficientemente alargado e estruturado sobre esta temática. Sinteticamente, diríamos que a presente investigação se inscreve na área científica das Ciências da Educação, centrando-se no campo específico das políticas de formação, concretamente a formação contínua, e de como estas políticas se podem relacionar com as outras dimensões em estudo, privilegiando-se o recurso às conceções docentes como principal estratégia de compreensão da complexidade da problemática.

2. Motivações Pessoais, Profissionais e Científicas

A emergência da problemática descrita, resultou da triangulação de diferentes aspetos ao longo do primeiro ano de frequência do programa doutoral, classificados, sinteticamente, em três grandes eixos: motivos de

natureza pessoal, profissional e académica/científica. Desta forma, ainda antes de serem apresentadas as questões e objetivos de investigação, tem lugar a explanação destas diferentes motivações que não deixam de apontar para a pertinência teórica e prática da investigação.

No que diz respeito aos motivos pessoais, esta investigação surgiu, em primeira instância, pela ligação do investigador ao ensino, contando já com cerca de catorze anos de serviço docente. Também pelo interesse pessoal acerca das questões relativas à formação contínua e desenvolvimento profissional docente, temáticas que possuem uma relação natural às ciências económicas e empresariais, área do saber que se constituiu como formação académica do investigador. Outro fator de cariz pessoal decorre da experiência docente do investigador, que adquiriu, inclusivamente, a exigida qualificação profissional no grupo de recrutamento “430-Economia e Contabilidade”. Adicionalmente, e de acordo com a sua formação base na área da gestão de recursos humanos, as questões da formação contínua, das aprendizagens, das identidades, seja de alunos, docentes ou colaboradores das organizações, sempre estiveram presentes, constituindo-se assim como áreas do saber de forte interesse e envolvimento pessoais. Por último, salienta-se que o investigador concluiu recentemente um mestrado em Gestão do Potencial Humano, em cuja dissertação teve oportunidade de estabelecer ligações entre a área científica da gestão de recursos humanos e a educação, centrando a investigação primordialmente nos domínios da motivação e aprendizagem em alunos do ensino secundário, através da didática específica do ensino da Economia, surgindo assim a problemática em que se baseou esta investigação, de forma muito natural.

Quanto aos motivos profissionais, o estudo adveio, não apenas da facilidade de acesso ao campo e sujeitos de estudo, mas também da problematização que foi sendo realizada pelo investigador na escola onde se iam desenrolando diversas ações de formação contínua, algumas orientadas por formadores internos, outras por formadores externos, muitas vezes resultantes de parcerias com instituições de ensino superior (IES). Destas constatações e pelas leituras que foram sendo realizadas, o investigador percecionou o possível estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem. Desta forma, o investigador foi-se questionando quanto à pertinência em procurar compreender essas relações, ou seja, o papel da formação contínua ao longo do tempo, não apenas no eventual desenvolvimento profissional docente, mas também na implementação ou (re)construção do projeto educativo. Outro aspeto tido em conta, como já afluído, foi o facto de a organização escolar em causa ser muito recente, traduzindo-se numa nova realidade escolar que se considerou pertinente enquanto campo de estudo, com professores originários de diferentes escolas, com experiências e percursos muito diferenciados.

No que concerne às motivações de natureza científica, estas estruturam-se em grande medida no que foi apresentado no ponto anterior, relativo à pertinência e relevância do estudo. Também é de salientar a possibilidade de, com esta investigação, ser possível uma articulação muito coerente entre a formação

científica do investigador e a sua experiência profissional e formação pós-graduada recentes. Para além do enunciado, merece menção o facto de ser uma linha de investigação atual e que poderá dar um contributo significativo para o estado da arte das políticas de formação contínua centradas na escola, particularizando a uma organização escolar particular e cooperativa, procurando compreender as suas dinâmicas, colocando-se em relação com as ações promovidas pelos CFAE. Outro aspeto que pesou na definição do problema a estudar e na escolha deste campo de estudo em particular, foi o facto de existir toda uma panóplia de ações de formação, algumas delas com o apoio de formadores e *critical friends* de diferentes IES, responsáveis e investigadores estes que consideraram cientificamente pertinente a possibilidade de se concretizar esta investigação nesta escola, contribuindo igualmente para a procura do foco do estudo.

Adicionalmente, uma justificação transversal às diferentes dimensões referidas anteriormente foi a de que o investigador, em todo o seu percurso profissional no ensino - com experiência no ensino público, particular e cooperativo, ensino profissional e formação de adultos – em diferentes instituições de ensino, não se tinha ainda deparado com uma realidade onde fosse promovida uma política de formação contínua docente tão presente na vida escolar e na prática docente em particular.

A Investigação seguiu uma linha de investigação atual, a qual procura articular o papel da formação de professores, e do professor em si mesmo, na construção de identidades e profissionalidade docentes, bem como os eventuais benefícios nas aprendizagens dos alunos. Esta é uma investigação *para* a formação de professores, pois pode redefinir a importância dada à formação contínua centrada e em contexto de trabalho específico numa escola, fora dos programas mais generalistas oferecidos pelos CFAE, bem como na eventual importância desta formação contínua, à luz do projeto educativo em questão, junto dos professores e, de forma indireta, no desempenho dos alunos.

Também é de realçar que a seleção do tema da investigação não deixou, de igual forma, de ser resultado da frequência do curso de Formação Avançada, respeitante ao primeiro ano do curso de doutoramento e das reflexões em contexto de turma com os professores e restantes doutorandos, bem como das primeiras leituras que aí foram realizadas. É de referir, igualmente, que a problemática desta investigação se enquadra nas temáticas a privilegiar, expressas no guião do curso de doutoramento em educação (*vide* Anexo 1), especialidade da formação de professores, com o tema “Formação de Professores e Formação Pedagógica de Formadores – Conceções e Práticas”, particularmente, ao pretender estudar:

- Análise de projetos e práticas de formação contínua de educadores e de professores dos diferentes níveis de ensino, e seus efeitos (ponto c) do guião);

- Análise de modelos e de práticas de supervisão e orientação pedagógicas (ponto d) do guião);

- Relação entre desenvolvimento pessoal e profissional, necessidades de formação e mudanças educativas (ponto f) do guião).

Um dado adicional que ajuda a perceber a pertinência teórica e prática pela escolha destas problemáticas é o de o próprio Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) ter expresso - como se reproduz de seguida -, a intenção de avançar com investigações nestas áreas científicas, aquando da publicação do seu relatório anual, numa fase em que esta investigação já se encontrava em franco desenvolvimento.

(...) Sejam desenvolvidos projetos de investigação e estudos de tipo diverso que permitam, entre outras coisas, a avaliação e acompanhamento do sistema de formação contínua (...). No curto prazo, pretende-se avançar com um projeto de investigação intitulado “*Perceções de professores sobre o sistema de formação contínua de professores*”, cujo objetivo fundamental é conhecer a utilidade percebida (pelos professores e formandos) quanto ao sistema de formação contínua. Pretende-se ainda lançar um projeto de investigação sobre o tipo de ações de formação acreditadas nos últimos 10 anos, tendo em vista perceber tendências, conteúdos propostos, tipos de formadores, etc. (CCPFC, 2015, p.4).

Considerando-se clarificada e fundamentada a pertinência teórica e prática desta investigação, espera-se que a mesma possa contribuir para um melhor conhecimento e compreensão de uma realidade específica e distinta – pelo facto de se centrar numa organização escolar em concreto -, mas que deriva de uma mesma problemática e linha de investigação.

Neste sentido, pretendeu-se sempre, com este trabalho, contribuir para alargar o conhecimento nesta área de investigação, articulando trabalho empírico e enquadramento teórico, não se configurando no que Nóvoa (2009a; 2015) apelida de repetição de enunciados teóricos e efeitos da moda. Tomando boa nota da chamada de atenção do autor, foi igualmente nosso propósito procurar atenuar o aparente paradoxo com que as ciências da educação e todos os seus intervenientes se têm confrontado, ou seja, o da educação ser a coisa menos conhecida, a que se conhece pior, justamente porque é a coisa mais conhecida, a que se conhece melhor, a coisa que todos conhecem (Hameline, 1986).

3. Problema de Investigação

Esta investigação situa-se no campo das políticas de formação de professores e, assumindo um contexto ainda mais vasto, inscreve-se na área das Ciências da Educação. O problema que se pretende investigar

resulta, pois, da problemática descrita, ou seja, o quadro no qual se situa a percepção de um determinado problema (Laville & Dionne, 1999).

A presente investigação pretendeu estudar, no âmbito da política de formação de uma organização escolar privada, o papel da formação contínua na (re)construção do seu projeto educativo e as eventuais relações/implicações no desenvolvimento profissional docente. O estudo incidiu, assim, na análise das diferentes iniciativas referentes a ações de formação contínua realizadas nesta instituição, nos seus primeiros quatro anos letivos desde o arranque das atividades letivas. Também é de realçar a particularidade de o estudo incluir sujeitos provenientes de múltiplas realidades e práticas escolares, uma vez que, para além de ser uma investigação focada na formação contínua centrada na sua própria realidade, o período temporal em que se sustentou incidiu no início da atividade da escola, pelo que incorporou indivíduos provenientes de diferentes contextos.

O problema desta investigação assenta, assim, na análise das políticas de formação contínua e das suas eventuais implicações nas organizações escolares, com particular enfoque na compreensão das possíveis ligações entre a formação contínua e os processos de (re)definição dos projetos educativos, bem como, na análise de necessidades de formação contínua tendo em vista o desenvolvimento profissional e, em última instância, o próprio desenvolvimento pessoal dos docentes. Desta forma, pareceu-nos fazer sentido questionar, **qual o papel da política de formação contínua, de uma determinada escola, na (re)construção do seu projeto educativo e no desenvolvimento profissional do seu corpo docente.**

Por outras palavras, o nosso problema constitui-se em torno da verificação do papel que a política de formação de uma organização escolar desempenha na (re)definição de um projeto educativo e a sua relevância no desenvolvimento profissional docente, particularizando a uma instituição de natureza particular e cooperativa. Adicionalmente, perspetivou-se compreender em que medida a política de formação promove a construção de uma “organização aprendente”, na escola em que tivemos a oportunidade de desenvolver o nosso estudo.

4. Questões e Objetivos de Investigação

Em face do enquadramento realizado, em que procurámos demonstrar a pertinência da investigação que levámos a cabo, e ainda assumindo a considerável abrangência do problema enunciado, procedemos aqui ao seu desdobramento nas questões de investigação que viriam a nortear o nosso estudo:

- Qual o papel que a formação contínua, centrada na escola, desempenha (tem, teve e poderá vir a ter) na (re)construção do projeto educativo da organização escolar a estudar?

- Que papel assume a formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente?
- Que papel assume a formação contínua, centrada na escola, na possível concretização de uma “escola aprendente”?

Colocadas em termos de objetivos de investigação, pretendíamos, em síntese:

- Compreender o papel que a formação contínua, centrada na escola, desempenha (tem, teve e poderá vir a ter) na (re)construção do projeto educativo da organização escolar a estudar.
- Compreender o papel da formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente.
- Compreender o papel da formação contínua, centrada na escola, na possível concretização de uma escola aprendente.

No que respeita ao primeiro objetivo, a ideia era a de procurar perceber o papel da política de formação na operacionalização do projeto educativo, ao longo dos primeiros anos de funcionamento da escola, sem deixar de procurar antever a sua relevância em futuras reconfigurações. Procurando o conhecimento das grandes linhas estratégicas do projeto educativo, foi igualmente nosso propósito investigar a forma como a política de formação se encontrava orientada e planificada em função destas, ou seja, se projetada para o todo ou para algumas dimensões em específico. Adicionalmente, era esperado encontrar evidências que nos permitissem perceber se a (re)construção do projeto educativo era um processo participado por toda a comunidade escolar.

No que respeita ao segundo objetivo, a ideia era a de procurar evidências que nos ajudassem a compreender as possíveis relações - nesta organização escolar em concreto -, entre a política de formação e o desenvolvimento profissional dos docentes. Neste sentido, pretendeu-se investigar eventuais mudanças de práticas, dentro e fora do contexto de sala de aula, procurando compreender que fatores poderiam facilitar ou constranger o desenvolvimento profissional.

No que respeita ao terceiro objetivo, a ideia era procurar evidências que nos ajudassem a compreender as possíveis relações entre a política de formação e a eventual concretização de uma escola aprendente. Neste sentido, pretendia-se compreender a interpretação dada ao conceito em termos teóricos e práticos, bem como os fatores facilitadores e de bloqueio que pudessem existir na escola em causa.

No que respeita a objetivos que se podiam considerar transversais, procurámos compreender a importância dada à formação contínua centrada nessa mesma realidade em concreto, ou seja, a formação que é realizada fora dos programas oferecidos pelos Centros de Formação das Associações de Escola

(CFAE), e a importância dessa formação nas práticas dos professores, nos diferentes ciclos e áreas científicas e, de forma indireta, nas aprendizagens dos alunos. Foi nosso propósito caracterizar a forma como as ações de formação eram diagnosticadas, planejadas, implementadas e avaliadas, com que objetivos, quais os recursos técnicos e humanos envolvidos, para além das modalidades de formação que foram tidas em consideração. Ao caracterizarmos as estratégias de formação desenvolvidas, pretendíamos compreender em que medida poderiam contribuir para a constituição de uma comunidade de aprendizagem. Por último, outro objetivo a que nos propusemos consistiu em verificar a forma como a política de formação se articulava com as restantes tarefas dos docentes analisando se, e como, possibilitaria uma gestão coerente e equilibrada entre interesses coletivos e individuais.

5. Opções Metodológicas

Os trabalhos de natureza científica contemplam tarefas de elevada complexidade que necessitam da máxima atenção e rigor, particularmente ao nível da decisão e fundamentação metodológica. Não se encontrando a investigação em educação alheia destas exigências, espera-se que os investigadores educacionais dominem um conjunto de referências teóricas que lhes permitam tomar as decisões metodológicas que possam dar a melhor resposta às questões e objetivos da investigação, enquadradas num determinado contexto educativo (Coutinho, 2008).

Tendo em conta o quadro teórico escolhido, o contexto do estudo, os objetivos propostos e as questões a que se pretendia dar resposta, pareceu-nos adequado situar o trabalho empírico numa perspetiva interpretativa e fenomenológica, uma vez que se procurava interpretar os fenómenos sociais com base no sentido que os indivíduos conferiam ao fenómeno vivenciado (Estrela, 2002), não se pretendendo o estabelecimento de sistemas lineares, de causa efeito, nem comprovar hipóteses com a pretensão de generalização, numa lógica positivista. Desta forma, alinhados com o paradigma interpretativo/fenomenológico, que assenta numa visão holística da realidade a investigar, pretendia-se a compreensão das intenções e das significações que os sujeitos colocam nas suas próprias ações, na relação com os outros e nos contextos em que interagem, colocando particular enfoque nos processos e não tanto nos produtos finais. Ao se assumir os fenómenos sociais como resultantes de um sistema complexo, caberá ao investigador centrar-se no modo como as realidades sociais são interpretadas pelos atores, procurando passar de um registo descritivo à sua compreensão e interpretação contextual (Candy, 1991; Morin, 1995; Guba & Lincoln, 1996; Lincoln & Guba, 2000; Estrela, 2002; Denzin & Lincoln, 2003; Boavida & Amado, 2008).

Por termos optado por uma perspectiva interpretativa e fenomenológica, utilizámos a observação e a análise de dados qualitativos como eixos centrais do trabalho de descrição e de interpretação da realidade (Huberman & Miles, 1991). Neste sentido, pretendemos basear a recolha de dados nas concepções dos diferentes atores educativos, de uma escola em particular, sobre as possíveis relações entre a formação contínua e as outras dimensões em análise, como o desenvolvimento profissional docente, o projeto educativo da escola e o próprio desenvolvimento organizacional, na perspectiva de uma organização escolar aprendente. Desta forma, ao valorizarmos, para a nossa investigação, os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos, num determinado contexto em concreto e sem pretensões de generalização (Bogdan & Biklen, 1994), considerou-se adequado ter em conta as metodologias próprias de uma investigação qualitativa.

No seguimento das decisões tomadas e descritas até ao momento - que serão desenvolvidas no capítulo da metodologia -, e por estarmos perante um estudo em profundidade de um fenómeno claramente identificado e balizado, no seu contexto natural, que tem em conta as questões de investigação e assume a possibilidade em se recorrer a diferentes instrumentos de recolha e análise de dados, julgou-se adequado adotar as estratégias metodológicas inerentes a um estudo de caso (Amado & Vieira, 2014). Também Ludke e André (1986) sugerem o recurso ao estudo de caso qualitativo, quando se pretende investigar algo singular, que possua um valor intrínseco, podendo entender-se por caso um fenómeno num contexto específico, espaço este que se assume como unidade de análise tendo em vista a produção de conhecimento que lhe está subjacente (Lincoln & Guba, 2000).

No seguimento do que foi referido, ao procurarmos efetivar uma investigação em profundidade da realidade a estudar, optou-se pela utilização de diferentes instrumentos, tendo em vista a obtenção do maior número de informação possível. Para tal, recorreremos à realização de entrevistas semi-estruturadas, a observação direta – tendo em vista a elaboração de notas de campo -, e à recolha e análise documental -, justificando-se a utilização de diversos instrumentos pela complexidade da realidade a estudar e pela premência em complementar e aprofundar os dados recolhidos através dos diversos instrumentos mobilizados.

6. Visão Geral da Investigação

No seguimento do enunciado anteriormente, torna-se possível apresentar neste ponto uma visão geral do trabalho a que nos propusemos. Tendo presente o problema desta investigação, apresentam-se no Quadro 1 (Visão Geral da Investigação), em jeito de síntese, as questões e objetivos da investigação, bem como os instrumentos de recolha e análise dos dados.

Quadro 1 – Visão Geral da Investigação

PROBLEMÁTICA			
No quadro das Ciências da Educação, a Problemática incide no papel da formação contínua no desenvolvimento profissional, pessoal e social dos professores.			
PROBLEMA			
A presente investigação propõe-se compreender o papel que a política de formação de uma organização escolar desempenha na (re)definição de um projeto educativo e sua relevância no desenvolvimento profissional docente, bem como, na construção de uma organização aprendente, particularizando a uma instituição de natureza particular e cooperativa.			
QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	RECOLHA DE DADOS	ANÁLISE DE DADOS
Qual o papel que a formação contínua, centrada na escola, desempenha (tem, teve e poderá vir a ter) na (re)construção do projeto educativo da organização escolar a estudar?	Compreender o papel que a formação contínua, centrada na escola, desempenha (tem, teve e poderá vir a ter) na (re)construção do projeto educativo da organização escolar a estudar.	CORPUS da INVESTIGAÇÃO <u>Tipos de Dados:</u> Conceções e práticas docentes Observação ampla de indicadores (implicando operacionalização da teoria) <u>Instrumentos de Recolha de Dados (Amostra Intencional):</u> - Entrevistas semi-estruturadas a informantes-chave (20 entrevistas) Diretor pedagógico Diretores de ciclo Coordenadores de departamento. Responsáveis de formação contínua Professores e educadores Outros profissionais	Avaliação Qualitativa e teoricamente documentada.
Que papel assume a formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente?	Compreender o papel da formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente.	- Entrevistas semi-estruturadas a informantes-chave (20 entrevistas) Diretor pedagógico Diretores de ciclo Coordenadores de departamento. Responsáveis de formação contínua Professores e educadores Outros profissionais	Transcrição e tratamento dos dados das Entrevistas. Tratamento dos dados da recolha e análise documental.
Que papel assume a formação contínua, centrada na escola, na possível concretização de uma escola aprendente?	Investigar o papel da formação contínua, centrada na escola, na possível concretização de uma escola aprendente.	- Recolha e Análise Documental Planos de formação Projeto Educativo Regulamento Interno Site institucional Diagnósticos e atas da escola. Documentação diversa - Observação direta (notas de campo)	Tratamento dos dados das notas de campo. Análise de Conteúdo e Triangulação dos dados à luz dos teóricos.

Em linha com o que se perspetivou desde o início do trabalho de campo, as entrevistas foram o instrumento central de recolha de dados, embora, numa perspetiva de enriquecimento da reflexão tenhamos recorrido, também, à recolha e análise de documentos produzidos no contexto da escola e no registo de notas de observação do campo em estudo.

7. Estrutura Interna da Tese

Neste último ponto é apresentada, sinteticamente, a forma como a tese se encontra estruturada, salientando as componentes nucleares do trabalho desenvolvido.

O primeiro capítulo (Introdução) tem como objetivo geral a imersão na problemática da investigação. Para além da justificação da escolha do tema, em termos da pertinência e relevância, são apontadas as questões e objetivos de investigação, bem como as opções metodológicas seguidas. O capítulo termina com uma visão geral do estudo e a própria estrutura interna da tese.

No capítulo 2 (Enquadramento Conceptual) apresenta-se uma revisão da literatura, em que se aprofunda a problemática de investigação, servindo de suporte teórico para o desenvolvimento do estudo, particularmente através da triangulação que este suporte teórico permite na análise e interpretação dos resultados obtidos no terreno. Este capítulo inclui referências às principais investigações das temáticas em causa, tanto a nível nacional como internacional. Procurou-se que a literatura de referência abarcasse um leque temporal abrangente, embora se tivesse apostado na literatura mais recente. Os subcapítulos estão organizados de forma a aprofundar o enfoque. Neste sentido, as primeiras subunidades centraram-se numa visão holística da Educação em Portugal, incidindo as subunidades seguintes na literatura relativa à formação de professores, em articulação com o desenvolvimento profissional docente, os projetos educativos e o desenvolvimento organizacional das escolas.

No capítulo 3 (Metodologia) inclui-se a fundamentação do paradigma e das opções metodológicas tidas em consideração neste estudo. Apresenta-se também o desenho geral de investigação, para além da descrição e justificação dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Por fim, apresentam-se todos os procedimentos que possibilitaram e reforçaram os níveis de credibilidade científica da investigação realizada.

O capítulo 4 (Apresentação de Resultados) é dedicado à apresentação dos principais resultados, fruto da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha dos dados, ou seja, a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas e as notas de campo. De assinalar que neste capítulo, assumindo-a igualmente enquanto resultado, apresentaremos uma caracterização ampla da escola e do seu projeto educativo, ou seja, o contexto do estudo.

No capítulo 5 (Conclusões e Considerações Finais) são apresentadas as principais conclusões do estudo, procurando fazê-lo à luz da literatura, refletindo-se também sobre as contribuições da presente investigação para o enriquecimento do conhecimento sobre a problemática estudada, e sobre as limitações identificadas e sugestões para estudos futuros.

Em síntese, neste primeiro capítulo, foi detalhadamente descrita a relevância do estudo, a problemática, as questões e objetivos da investigação, as motivações de natureza científica, pessoal e profissional, bem como as opções metodológicas tomadas, para além da indicação sumária de como se

encontra organizada a tese. No capítulo seguinte incidiremos sobre o enquadramento conceptual, cujo objetivo é o de sustentar teoricamente a investigação.

Capítulo II – Enquadramento Conceptual

Após um primeiro capítulo introdutório onde se identificou o problema e questões de investigação e se enunciaram os objetivos a estudar, desenvolve-se neste segundo capítulo o enquadramento conceptual do estudo, com particular enfoque nas temáticas específicas da investigação.

1. Educação em Portugal nos dias de hoje

Neste ponto pretendeu-se realizar a mobilização de alguma literatura, acompanhada por alguns dados estatísticos que pudessem caracterizar de uma forma holística a Educação em Portugal nos últimos anos. Assim, tendo presente a linha de investigação em que esta tese se inscreve e a frequência no curso de doutoramento de educação na especialidade de formação de professores, julgou-se ser pertinente efetuar esta incursão pelo sistema educativo nacional nos últimos anos, sendo que muitas das temáticas que serão abordadas fazem parte ou começam a fazer parte da formação inicial e contínua de professores.

Apesar de alguns avanços, alguns consideráveis, a educação em Portugal revela ainda alguns aspetos a ter em conta, tendo em vista uma equiparação aos registos de alguns dos restantes países da União Europeia (UE). De acordo com Mucharreira (2012), apoiado em Santiago *et al.*, (2012), a Educação em Portugal tem, aliás, originado um longo debate conceptual, assistindo-se a uma sucessão de reformas que, não raras vezes, se anulam, não permitindo isolar e verificar os seus resultados no médio e longo prazo. O sistema educativo em Portugal não-superior encontra-se organizado em três níveis sequenciais, educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. O ensino secundário contemplava, até há relativamente pouco tempo, cursos científico-humanísticos (mais direcionados para o prosseguimento de estudos no ensino superior) e cursos tecnológicos e profissionais (mais direcionados para a entrada no mercado de trabalho), registando-se mais recentemente a extinção dos cursos tecnológicos.

De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2014b), sobre a educação em Portugal, na década de 70, um quinto da população portuguesa entre os 15 e 64 anos era analfabeta e somente 5% destes tinham o ensino secundário completo. Apesar da expansão do sistema educativo, o sucesso deste tem vindo a permanecer como um enorme desafio. Paralelamente à evolução verificada neste aspeto, mantém-se como problema central o abandono escolar de muitos jovens, demasiado cedo por vezes, numa percentagem muito acima dos valores registados em média pelos outros países da OCDE (Santiago *et al.*, 2012).

Segundo Cabrito (2011), para além de uma crise económica e financeira, há que considerar também uma crise de valores, consequência de uma globalização desregulada, que conduz ao reforço do fosso entre

os 20% mais pobres e os 20% mais ricos. No contexto da UE, Portugal encontra-se, sem surpresa, em plano de destaque pela negativa, sendo o país onde esse fosso é mais acentuado (Cabrito, 2011).

À luz do exposto por Santiago *et al.* (2012), apoiado no relatório da OCDE de 2012 sobre a educação em Portugal, três dos grandes objetivos consistiam na demanda de um incremento dos níveis de motivação e desenvolvimento integral dos recursos humanos da educação, incluindo os alunos, a promoção de estabilidade e reforço do estatuto da profissão docente e assegurar que todos os jovens permanecessem no sistema escolar até aos 18 anos.

Nesse já citado relatório da OCDE eram também identificados os impactos na educação das medidas de austeridade implementadas a partir de 2011. De 5% do Produto Interno Bruto (PIB) de investimento no setor da educação em 2010, a redução em 2011 conduziu a um valor ligeiramente mais baixo, 4,7% do PIB, continuando os cortes nos anos subsequentes. De realçar que esta redução não foi apenas relativa, mas muito mais acentuada em termos absolutos, ao fazermos o paralelo com o recuo do crescimento económico durante esse período em consideração. No estudo são ainda referidas algumas reformas implementadas, e apontamentos para o que deveria ser tido em conta para o curto prazo. Para Santiago *et al.* (2012), nesse período, era dado pouco ênfase à autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, não lhes tendo sido ainda possibilitado o desenvolvimento de capacidades para regular a sua aprendizagem, quer através de autoavaliação, quer da avaliação interpares. Para além disto, a avaliação permanecia eminentemente sumativa, sem ser dada igual relevância à avaliação formativa, dando *feedbacks* aos alunos.

Neste relatório e em muitos outros, tem sido demonstrado que o aluno não se encontra no centro da aprendizagem, sendo que existem elevados níveis de repetência, acima da média da OCDE. Esta organização tem apelado a que os professores portugueses assumam que a reprovação é, por vezes, uma medida ineficaz, que é necessário abandonar certas abordagens mais tradicionais e a importância de motivar os alunos para a aprendizagem. No fundo, seria desejável que os docentes pudessem compreender que ensinar é uma responsabilidade partilhada. Por outro lado, um outro aspeto a ter em conta, segundo Santiago *et al.* (2012), seria o papel da envolvente, adiantando que seria importante que os pais e a comunidade fossem mais implicados no sistema educativo.

Reforçando os dados estatísticos apresentados anteriormente, é de assinalar que se tem verificado um claro progresso na escolarização média da população portuguesa. Cada português, no início da década de 90, tinha em média 4,6 anos de escolarização, em 2001 esse valor médio já atingia os 6 anos, sendo que em 2011 passou para os 7,4 anos, realçando-se nestes valores globais, a evolução que foi sendo gradual na população entre os 25 e os 44 anos, que atingiu em 2011 os 10,4 anos de escolarização média (CNE, 2015a).

No que diz respeito aos docentes, o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) alerta para um progressivo envelhecimento do corpo docente, com todas as vantagens e desvantagens daí decorrentes, particularmente no que concerne à população docente das escolas públicas, onde cerca de um terço dos professores têm mais de 50 anos de idade.

O mesmo relatório defende taxativamente a necessidade imperiosa de se reforçar para todos os docentes, particularmente para os que possuem mais experiência profissional e todos aqueles que estejam já integrados na carreira, a oportunidade de elevarem as qualificações, através da aposta num plano de formação contínua que possa articular os seus interesses com as prioridades de política educativa que sejam definidas, só assim sendo possível almejar melhorias nas aprendizagens e a uma real valorização da profissão docente (CNE, 2015a).

Quadro 2 - Taxa real de escolarização em Portugal, por nível de ensino (1970 a 2014)

Anos	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
1970	2,4	84,3	22,2	14,4	3,8
1980	14,2	98,4	35,4	25,8	11,7
1990	41,7	100,0	69,2	54,0	28,2
2000	71,6	100,0	87,4	83,9	58,8
2005	77,4	100,0	86,4	82,5	59,8
2010	83,9	100,0	93,8	89,5	71,4
2011	85,7	100,0	95,4	92,1	72,5
2012	89,3	100,0	92,3	89,9	72,3
2013	88,5	100,0	91,9	87,5	73,6
2014	87,8	97,9	90,9	86,3	74,3

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2016).

Embora Portugal nos mais diversos relatórios esteja a registar progressos na taxa de escolarização, essa evidência é mais notória na taxa bruta de escolaridade e não tanto na taxa real de escolarização, que representa a conclusão dos níveis de ensino na idade expectável de frequência e conclusão. Conforme se apresenta no Quadro 2 (Taxa real de escolarização em Portugal, por nível de ensino (1970 a 2014)), é de salientar o valor de 74,3% em 2014 relativo à taxa de conclusão do ensino secundário, o que reflete que a escolaridade obrigatória de 12 anos estará ainda por cumprir, não se alcançando por simples decreto (Cerdeira, 2015).

São também de assinalar os indicadores bastante positivos ao nível do ensino pré-escolar, sendo de referir que, neste nível de ensino, Portugal encontra-se com uma taxa de escolarização acima da média dos países da OCDE (OCDE, 2015).

Quadro 3 - População residente com 15 e mais anos: total e por nível de escolaridade completo mais elevado - 2000 a 2015

Anos	Total	Sem nível de escolaridade	Básico - 1º ciclo	Básico - 2º ciclo	Básico - 3º ciclo	Secundário e pós-secundário	Superior
2000	8.608,6	1.549,6	2.865,1	1.430,0	1.241,2	966,1	556,7
2005	8.828,0	1.202,7	2.742,4	1.386,7	1.473,3	1.188,6	834,2
2010	8.965,4	949,8	2.583,0	1.258,3	1.738,5	1.380,6	1.055,2
2011	8.970,5	981,3	2.332,5	1.153,7	1.841,8	1.475,1	1.186,1
2012	8.947,5	906,0	2.270,0	1.104,7	1.821,7	1.564,7	1.280,3
2013	8.911,9	843,7	2.191,5	1.059,2	1.830,8	1.650,5	1.336,2
2014	8.883,4	788,5	2.117,5	996,0	1.817,0	1.702,3	1.462,1
2015	8.866,2	738,9	2.080,2	963,8	1.800,5	1.763,6	1.519,2

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2016).

Apesar dos avanços que o nosso país tem conseguido nos últimos anos ao nível do reforço das habilitações da sua população total e, dentro desta, da população ativa, o que se verifica é que em 2015 ainda existiam perto de 740 mil pessoas sem qualquer nível de escolaridade, segundo a informação disponibilizada no Quadro 3 (População residente com 15 e mais anos: total e por nível de escolaridade completo mais elevado - 2000 a 2015). De referir que, em 2015, 23,5% da população com mais de 15 anos possuía apenas o 1º ciclo do ensino básico e 20,3% o 3º ciclo do ensino básico, querendo isto dizer que, da população total com mais de 15 anos, apenas 37% detinha habilitações de nível secundário, pós-secundário ou superior. Os progressos têm sido, assim, muito ténues e temporalmente lentos, notando-se a reduzida descida da percentagem de população com apenas o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, em favor da taxa de conclusão do ensino secundário e superior.

Quadro 4 - Indicadores - 2014

Indicadores - 2014	Portugal	UE - 28
Taxa de Abandono Escolar	17,4 %	11,1 %
População residente com pelo menos o Ensino Secundário (25-64 anos)	42,6 %	75,8 %
Remuneração média dos trabalhadores por conta de outrem (poder de compra padrão)	26674	34225
Despesas em I&D em % do PIB	1,4 %	2 %

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2015).

Ao observarmos, no Quadro 4 (Indicadores - 2014), alguns indicadores fornecidos pela Pordata (2015), facilmente se corroboram os valores apresentados até ao momento, onde Portugal se apresenta ainda muito distante em relação aos seus parceiros europeus, quer pela ainda elevada taxa de abandono escolar, bem como, pelo baixo investimento em investigação e desenvolvimento (I&D) em percentagem do PIB, com todas as implicações negativas daí decorrentes para a economia. Uma população com menos habilitações e qualificações é também, necessariamente, uma população que tenderá a ter menor

produtividade e remunerações inferiores, quando comparada com países com uma população mais qualificada.

Quadro 5 - Despesas do Estado em educação: execução orçamental e em % do PIB (1980 a 2014)

Anos	Despesas do Estado em Educação	Despesas do Estado em Educação em % PIB
1980	258,5	3,1
1990	2.091,0	3,7
2000	6.202,6	4,8
2005	7.316,1	4,6
2010	8.559,2	4,8
2011	7.878,5	4,5
2012	6.622,4	3,9
2013	7.108,4	4,2
2014	6.959,1	Pre 4,0

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2015).

Da análise do Quadro 5 (Despesas do Estado em educação: execução orçamental e em % do PIB - 1980 a 2014), relativo às despesas do Estado em educação, é possível verificar um reforço gradual da dotação orçamental até 2010, com um valor na ordem dos 8,6 mil milhões de euros, representando 4,8% do PIB desse mesmo ano, registando-se a partir daí um gradual decréscimo do investimento estatal na educação, tanto em valores absolutos como em termos relativos em função do PIB. De assinalar que a situação portuguesa é ainda mais preocupante pois, para além deste notório desinvestimento, uma parte assinalável do que se vai investindo na formação de mão-de-obra qualificada se vai perdendo para o exterior, resultante da elevada emigração de profissionais qualificados. Esta designada fuga de cérebros, que tem tido lugar ao longo dos últimos anos, tem originado elevados custos ao país, não apenas económico-financeiros, mas também ao nível demográfico e social, estimando-se que Portugal tenha perdido, para o exterior, com os cerca de 145 mil emigrantes qualificados em 2010, um investimento realizado na sua formação na ordem dos 9 mil milhões de euros (Cerdeira *et al.*, 2015).

Uma parte significativa destes emigrantes altamente qualificados, consistiam em profissionais ligados ao ensino e à investigação (Cerdeira *et al.*, 2015), que, não se sentindo realizados profissionalmente ou não conseguindo colocação, optam por procurar noutros países as condições que o nosso país não tem proporcionado. O Quadro 6 (Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino - 1980 a 2015) reflete precisamente a evolução dos docentes em exercício nas últimas três décadas.

Quadro 6 - Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino (1980 a 2015)

Anos	Total	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário
1980	108.361	4.167	42.501	25.900	35.793
1990	142.107	7.737	41.512	31.463	61.395
2000	175.209	15.437	39.022	35.180	85.570
2005	185.157	17.797	40.619	37.164	89.577
2010	179.956	18.380	34.572	35.629	91.375
2011	174.953	18.284	33.044	34.086	89.539
2012	163.175	17.628	30.692	31.330	83.525
2013	150.311	17.139	30.200	26.871	76.101
2014	141.250	16.143	28.214	24.384	72.509
2015	141.274	16.079	28.095	23.747	73.353

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2016).

Pode constatar-se uma diminuição gradual dos professores em exercício de funções a partir de 2010, contrariando a tendência verificada até essa altura. De um máximo de 185157 docentes em 2005, em 2015 já eram apenas 141274 docentes, ou seja, uma variação negativa na ordem dos 23,7%. O ensino pré-escolar é aquele que apresentou uma maior estabilidade, não sendo provavelmente alheio o facto de o Estado em particular ter vindo a reforçar a rede, conforme ilustrado no quadro anterior. Tendo, por referência, o mais recente relatório da OCDE (2015a), em Portugal regista-se o valor mais alto do número de professores por aluno, em todos os níveis de ensino, comparativamente com a maioria dos outros países da OCDE. Esta realidade é transversal ao ensino público, ensino privado dependente do Estado e ensino privado independente do Estado. No Quadro 7 (Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino - 1980 a 2015) encontra-se patente a relação de docentes em exercício em estabelecimentos de ensino privado independente do Estado.

Quadro 7 - Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino (1980 a 2015)

Anos	Total	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário
1980	x	x	2.575	2.278	3.922
1990	x	x	2.135	2.811	7.446
2000	19.859	6.905	2.811	2.858	7.285
2005	21.489	7.334	2.860	3.141	8.154
2010	23.428	8.012	3.279	3.344	8.793
2011	23.198	7.981	3.440	3.024	8.753
2012	22.274	7.863	3.428	2.911	8.072
2013	21.380	7.594	3.411	2.722	7.653
2014	20.466	7.137	3.013	2.881	7.435
2015	20.327	7.092	3.011	2.820	7.404

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2016).

Como podemos observar pelos Quadros 6 (Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino - 1980 a 2015) e 7 (Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino - 1980 a 2015) infra, em Portugal e em 2015, exerciam funções 141 274 docentes em todos os níveis de ensino, registando-se assim, numa década, a diminuição de mais de 40 mil docentes de forma mais acentuada desde 2010, tanto no setor público como no privado e considerando todos os níveis de escolaridade. Este decréscimo resultará, segundo o CNE (2015a) da conjugação de diversos fatores, como a diminuição da natalidade e consequente redução das matrículas de alunos, a consequente reorganização dos agrupamentos de escolas, alterações curriculares, a redução dos horários zero e o crescente número de aposentações que não originaram uma entrada correspondente de novos docentes.

Ainda segundo o CNE (2015a), a relação aluno/docente tem vindo a aumentar, na última década, sendo de realçar que este rácio tem sido sempre superior no ensino privado independente do Estado, constituindo-se Portugal como dos poucos países da OCDE onde tal se verifica (OCDE, 2015a). De relevar o reforço de habilitações dos docentes dos diferentes níveis de ensino, de acordo com os dados da DGEEC (2014), existindo um aumento dos docentes com habilitações ao nível do mestrado e doutoramento, embora a larguíssima maioria possua o grau de licenciado. Como justificativo para esta elevação de qualificações poderá apontar-se a necessidade, desde os últimos anos, em se possuir o grau de mestre para obtenção da qualificação profissional e assim aceder-se à carreira docente de nível não superior.

Os dados estatísticos revelam uma cada vez menor colocação de docentes em exercício de funções, a que não corresponderá uma menor necessidade, contudo, a menor taxa de colocação – em grande medida explicada pelas opções de contenção orçamental de alguns governos -, conjugada com muitos outros fatores, tem levado a uma menor atratividade pela profissão. Segundo estudos da OCDE (2014b) a profissão docente é consideravelmente pouco atrativa, na perspetiva dos jovens inquiridos, em países como a Alemanha, Estónia, Hungria, Itália e Portugal. Torna-se assim urgente a promoção nestes países das medidas tendentes a recrutar pessoas devidamente qualificadas e motivadas para a função, sendo para tal necessária a elevação do estatuto social da profissão, muito dependente da melhoria dos níveis salariais, das condições e autonomia no exercício da função. Um dado preocupante que resulta destes países com uma atratividade da função docente abaixo da média da OCDE é que o perfil médio do estudante, que perspetiva vir a ser professor, revela baixas competências ao nível da matemática e da gramática, comparativamente com outros, constituindo-se como desafio para muitos sistemas educativos dos países mais desenvolvidos do mundo a tentativa de atrair e manter os melhores profissionais, no exercício da função docente (OCDE, 2014a; OCDE, 2014b).

Quadro 8 - Estabelecimentos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino (1970 a 2015)

Anos	Total	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
1970	2.065	289	751	1.025	x	x
1980	1.025	x	602	230	193	x
1990	1.138	x	685	253	200	x
2000	3.514	2.105	576	233	244	356
2005	3.508	2.122	513	246	261	366
2010	3.987	2.454	560	262	343	368
2011	3.973	2.433	556	266	347	371
2012	3.945	2.404	554	268	345	374
2013	3.851	2.333	546	269	324	379
2014	3.863	2.367	537	264	314	381
2015	3.846	2.348	522	271	327	378

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2016).

Os dados mais recentes da Pordata (2016) e do CNE (2015a) apontam no sentido de um crescimento sustentado, ao longo dos últimos anos, da rede de escolas do ensino particular e cooperativo de nível não superior, atingindo um máximo de 3987 estabelecimentos em 2010, começando, a partir dessa data, a registar-se uma ligeira tendência de decréscimo, constatando-se a existência de 3846 estabelecimentos em 2015, segundo o Quadro 8 (Estabelecimentos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino - 1970 a 2015).

Quadro 9 - Consumo final das famílias no território económico: total e por tipo de bens e serviços (base=2011)

Anos	Total	Educação	Peso Relativo das Despesas Educação (%)
2000	82.504,9	857,1	1,0
2005	103.230,5	1.149,7	1,1
2010	119.862,0	1.576,5	1,3
2011	117.888,0	1.677,8	1,4
2012	113.880,3	1.555,4	1,4
2013	113.836,0	1.481,2	1,3

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2016).

Pela análise dos dados do Quadro 9 (Consumo final das famílias no território económico: total e por tipo de bens e serviços (base=2011)), constata-se que o consumo total das famílias começou a decrescer a partir de 2011, refletindo-se posteriormente na componente das despesas em Educação, particularmente em termos absolutos, registando-se até um aumento e estabilização em termos relativos. Entre 2010 e 2013 as despesas de educação representaram 1,3% a 1,4% do total de despesas das famílias, não deixando de se constituir como uma componente residual, em comparação com outro tipo de despesas.

Uma tendência que se tem verificado nos últimos anos é a elevação da percentagem respeitante à despesa dos privados, sobretudo das famílias, nos ensinos básico e secundário, e muito particularmente no ensino superior, neste último caso com o peso percentual mais alto da União Europeia (UE), neste caso, 45,7% (OCDE, 2015; Cerdeira, 2015).

No que diz respeito à despesa suportada pelas famílias e outros privados, em 2012, nos ensinos básico e secundário, representava em Portugal 14,8% do total de despesas, quando na OCDE representava 9,4% e na UE-21, apenas 7,2% (OCDE, 2015). No que diz respeito à despesa suportada pelas famílias e outros privados, em 2012, no ensino superior, representava em Portugal 45,7% do total de despesas, quando na OCDE representava 30% e na UE-21, apenas 21,9%, sendo também de assinalar, de novo pela negativa, que a tendência de Portugal dos últimos anos, de aumento do esforço das famílias na partilha de custos com a educação está em contraciclo com os restantes países da OCDE e da UE (OCDE, 2015).

Em síntese, apesar de Portugal ter registado significativos progressos no seu sistema educativo, ao longo dos últimos anos, tem ainda um longo caminho a percorrer no sentido de uma convergência real, ao nível educativo, com os países mais desenvolvidos, particularmente os pertencentes à OCDE.

2. Ensino e Formação

Após ter sido apresentada uma breve sistematização do panorama atual e o passado recente da Educação em Portugal, inicia-se de seguida a mobilização de literatura relativa às temáticas do ensino e da formação, com particular destaque para a formação de professores.

Embora alguns autores defendam que ensino e formação são dois conceitos semelhantes, havendo diversas correntes, a ideia mais consensual é a de que, naturalmente relacionado, são conceitos diferentes.

Tendo presente Quoniam *et al.* (2008), o ensino é entendido como um processo que antecede a formação, a transmissão de conhecimentos que se possa constituir como base estruturante para todos os outros processos de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, e segundo os mesmos autores, a formação resulta da necessidade de ajustar o que se ensina e o que se aprende aos interesses pessoais e sobretudo às necessidades que emergem do mundo profissional.

Enquanto o conceito de ensino é mais consensual, avaliável e dependente do raio de ação imediato do professor, o conceito de formação é menos consensual, mais difícil de avaliar e numa lógica mais centrada e dependente do aprendente. Para Marcelo (1999), a formação radica na capacidade e vontade de cada indivíduo. Assim, desta forma, cada aprendente é responsável pela formação que promova um

crescimento pessoal e profissional, sendo algo que pode ocorrer de forma muito difusa no tempo, mas que implica necessariamente um grande compromisso pessoal.

Para Menze (1981), o conceito de formação não se limita a um campo especificamente profissional, extravasando para muitas outras dimensões. Da mesma forma Josso (2008) remete o conceito de formação para algo permanente na vida, que começa desde o nascimento até à velhice, não estando assim conotada exclusivamente com a dita formação profissional. No que diz respeito à educação, reforça o seu caráter formal, presente em determinadas fases da vida dos indivíduos. De salientar, igualmente, a perspetiva da autora ao indicar que a educação está num plano de ação social, de natureza conservadora, e que advém das políticas dos órgãos de soberania nacionais.

Considerando a atual realidade portuguesa, é possível assumir-se um cariz supranacional em que se considera a formação um espaço de liberdade, em que, mais que um *formar*, poderá proporcionar um *formar-se*. Josso (2008) indica ainda que não se efetiva concretamente este *formar-se* sem uma componente experiencial, bem como a necessidade de as iniciativas formativas irem ao encontro das necessidades do aprendente, para além da necessidade de ter em conta a temporalidade nos processos de formação para a mudança. Da mesma forma, para esta autora, outra dimensão importante será a utilidade de um certo esquecimento, um desaprender, pois só assim se estará disponível e apto para assumir novas práticas e saberes, por vezes antagónicos, fazendo assim Josso (2008), uma analogia às novas tecnologias, suportando-se numa metáfora relativa à formação contínua dos pilotos de aviação.

Tendo por referência Ferry (1983), a formação tem uma função social e reveste-se de um processo de desenvolvimento e de estruturação do sujeito, assumindo que ninguém forma ninguém, mas também não deixa de ser verdade que ninguém se forma sozinho. Tendo presente a formação enquanto ação institucional, entende-se a formação como atividades devidamente planificadas por uma organização.

Debesse (1982), bem como Pineau (2007) ao propor a teoria tripolar da formação, sustentam que existem as seguintes formas de implementar a ação formativa, distinguindo assim:

- A autoformação, onde o sujeito tem um papel central na sua formação, tendo total controlo sobre a estipulação dos objetivos, dos processos, instrumentos e resultados esperados;

- A heteroformação, onde o sujeito perde o papel central na sua formação em favor dos designados especialistas, que têm assim o controlo sobre a estipulação dos objetivos, dos processos, instrumentos e resultados esperados;

- A interformação ou ecoformação, onde se enquadra uma dinâmica colaborativa entre os responsáveis e participantes na formação, assente em comunidades de aprendizagem que se formam com

os contributos de todos os envolvidos na sua própria formação, tendo como referencial as competências e representações que já possuíam.

De acordo com Fabre (1995), a formação enquadra-se numa dimensão mais teórica do saber e noutra mais prática, do saber-fazer, identificando tensões que podem decorrer desta dicotomia da ação da formação onde ela é concebida, onde tem lugar e os resultados que possa produzir.

3. A Formação de Professores

Pormenorizando gradualmente o nosso enquadramento teórico, coloca-se agora em perspetiva aquilo que se entende como formação de professores, os seus pressupostos, especificidades, abrangência e desafios que lhe estão cada vez mais subjacentes.

Tendo presente Marcelo (1999), a formação de professores é cada vez mais um aspeto fulcral a ter em conta para o desenvolvimento docente, para que estes profissionais possam acompanhar uma sociedade global em constante metamorfose e sejam capazes de dar respostas cada vez mais diversificadas e complexas no espaço escolar, no raio de ação da sua profissão. A formação de professores está a transformar-se, assim, num campo absolutamente crucial, mas complexo, de conhecimento e investigação.

O processo crescente da globalização, com o aumento exponencial da informação e das novas tecnologias, exige, a qualquer organização - as educativas incluídas - uma reação atempada e estratégica perante as constantes mudanças, adquirindo cada vez mais as pessoas - o designado capital humano ou intelectual -, uma importância estratégica, tendo em vista não apenas a otimização das práticas organizacionais, mas permitindo também a criação de vantagens competitivas e a diferenciação perante a concorrência (Antunes & Mucharreira, 2015).

Desta forma, a educação permanente - tendo presente e considerando-nos alinhados com as perspetivas de Illich (1973) e Freire (1996) -, vai assumindo uma importância crescente, encarada como um direito que foi sendo conquistado ao longo de muitos anos, mas que evoluiu para uma necessidade, assumindo-se cada vez mais como uma obrigação para qualquer trabalhador na atualidade (Nóvoa, 2009b).

Vários são os autores que remetem para o facto dos sistemas educativos, e mais concretamente a função docente ao longo dos últimos anos, serem profundamente afetados com a globalização, com os novos desafios e transformações nos diversos quadrantes do seu enorme raio de atuação.

Entre estes desafios, encontra-se a necessidade de formação contínua e a realização profissional dos docentes, as questões da crescente burocratização e (des)motivação nas funções docentes (Day, 2001;

Estrela, 2001; Hargreaves, 2004; Herdeiro & Silva, 2008), decorrentes das reformas do setor público, das reformas curriculares, para além de todos os efeitos decorrentes de uma economia baseada no conhecimento (Menter, 2009) e da consequente necessidade de adaptação ao vertiginoso desenvolvimento tecnológico, tendo em vista a integração das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) no contexto educativo (Costa & Viseu, 2008).

Neste sentido, torna-se pertinente trazer à reflexão o exposto por Nóvoa (2009b), relativamente a alguns dos cenários previstos para os próximos anos na vida escolar, para os quais será necessária a máxima atenção e soluções concretas. São eles:

- A manutenção de sistemas escolares fortemente burocratizados;
- A expansão de um modelo de mercado (privatização do ensino);
- A escola no centro do espaço social e comunitário;
- A escola como organização centrada na aprendizagem;
- A expansão das tecnologias e das redes digitais de formação;
- A desintegração e substituição da escola por outras instituições.

Para Nóvoa (2009b) é cada vez mais necessário um pensamento abrangente que não se remeta ao imediatismo do momento, mas também que não se iluda com futuros revestidos de idealismo. O autor fundamenta a sua ideia em Koselleck (1990) para defender que o importante é compreender como o passado está presente na experiência atual e como o futuro se vislumbra e insinua no presente.

Os desafios que se colocam aos professores são cada vez mais diversificados e complexos, fruto do contexto referido anteriormente, e surgem ligados, por exemplo, a uma crescente tecnicização da função docente, decorrente da atual economia de mercado. Desta forma, segundo Grace (1987) e Lawn (1996), a classe docente transitou gradualmente de um certo servilismo nacional para um servilismo transnacional, subjacente ao atual processo de globalização (Robertson, 2000; Burbules & Torres, 2000). Se nos séculos XIX e XX, acompanhando a intensificação da industrialização, os docentes desempenhavam um papel importante e bem definido no projeto coletivo das sociedades, no início deste século XXI será expectável que estes possam ser cada vez mais multifacetados no exercício da sua função, ou seja, flexíveis, imaginativos, traduzindo-se essa expectativa num leque de saberes e competências necessariamente mais diverso e aprimorado (Menter, 2009).

Em face das profundas transformações, e caminhando paralelamente às consequentes mudanças, emergiram e ganharam claramente sentido e pertinência os fenómenos da formação contínua e do projeto educativo. Segundo Matos (1996), apesar da reconhecida importância destes fenómenos, tanto da formação contínua como do papel dos projetos educativos, são conceitos e realidades relativamente recentes no sistema educativo.

Marcelo (1999) defende, como grandes princípios norteadores da formação de professores, a necessidade de esta consistir num processo contínuo, a capacidade de se articular com os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular e a sua relação com o desenvolvimento da própria organização escolar, dando assim maior contextualização às aprendizagens. Outros aspetos evidenciados, apontam para a necessidade de articular a formação docente com os saberes pedagógicos e das didáticas, a necessidade de ajustar as componentes teórico-práticas na formação de professores, a necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo docente e a forma como esse conhecimento será implementado nos diferentes níveis de ensino e, por fim, defende a individualização da formação, destacando assim o carácter reflexivo e autoformativo dos sujeitos, possibilitando aos docentes o questionamento de crenças e práticas.

Para Fullan (1991), qualquer tipo de mudança no ensino, em termos gerais, depende em grande medida dos docentes, pelo que o autor releva o papel da formação de professores. Assim, a demanda de uma maior qualidade do ensino ministrado, com implicações positivas nas aprendizagens dos alunos e, numa perspetiva macro, no sistema educativo no seu todo, exigirá uma atenção muito concreta e visível à planificação, implementação e avaliação de políticas de formação docentes devidamente estruturadas em face dos macro-objetivos a atingir. Tal pretensão, para ser exequível, terá que ser acompanhada por um adequado investimento financeiro em recursos técnicos e humanos.

Decorrente do que foi exposto anteriormente, tem vindo a ser vincada a necessidade em se repensar a formação docente, fruto de diferentes desenvolvimentos teóricos e práticos do campo da educação e formação, bem como a própria evolução da sociedade que convoca os docentes para um sem número de funções, papéis e desafios. Entre estes, destacam-se a necessidade crescente de exercerem a sua atividade profissional num contexto de maior diversidade, o reforço da constituição de comunidades de aprendizagem, com espaços e tempos de reflexão das suas próprias práticas, capazes de promover aprendizagens significativas, participativas e autónomas dos alunos, tendentes à efetivação ao longo do tempo dos seus projetos individuais de vida (Fernandes, 2016).

Um outro aspeto absolutamente central para a efetivação da qualidade de ensino e da elevação das aprendizagens dos alunos é, segundo Black e Wiliam (1998), a significativa aposta, devidamente articulada

com outras abordagens, na avaliação formativa em todo o trabalho docente, apoiada num processo de ensino aprendizagem eminentemente interativo.

Embora estes desafios não sejam exclusivos da atualidade, eles têm vindo a ganhar maior premência, impondo-se a professores, alunos, pais e escolas. O exposto por Black e Wiliam (1998) e Fernandes (2016) vem no seguimento da defesa de Resnick (1987) de um ensino com professores e alunos com autonomia, pensamento crítico e competências ao nível da resolução de problemas, cabendo logicamente ao docente um papel preponderante no ensino dessas *skills* que permitam uma maior capacidade de raciocínio e de atuação. Resnick (1987) clarifica que esses pensamentos e competências de ordem superior podem ser ensinados, apontando o estímulo ao *brainstorming*, a reflexão em pontos de vista alternativos em relação a uma temática, sistematização de conteúdos através de resumos e esquemas conceptuais, resolução de enigmas e quebra-cabeças e identificação de falácias de raciocínio lógico enquanto estratégias para a sua prossecução.

Nos subcapítulos seguintes é realizada uma incursão pelo papel da formação inicial e contínua docentes, destacando-se estas duas vias formativas - de entre outras possíveis, como a indução ou formação autónoma – nesta investigação.

3.1. Formação Inicial

A formação inicial constitui-se como toda a formação em que se estrutura a atividade docente, aquela que confere habilitação profissional e que certifica assim todo e qualquer professor, do pré-escolar ao ensino secundário para lecionar, considerando-se apto a desempenhar essas funções ao obter aproveitamento no curso superior que se constituir como formação inicial (DGEEC, 2016).

É através da formação inicial que os docentes adquirem todo um conjunto de competências e conhecimentos de diversa índole, como os de cariz científico, técnico e pedagógico, essenciais para o eficaz e eficiente desempenho da sua atividade enquanto profissionais da educação.

Recentemente, e com a introdução do Processo de Bolonha, foram promovidas algumas alterações nos cursos de formação inicial que conferem habilitação profissional docente. De acordo com o Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho, a qualificação profissional para a docência é obtida pela frequência e aproveitamento em cursos de 2º ciclo, conferentes do grau de mestre, constituindo-se como condição indispensável para o desempenho da atividade docente em qualquer nível de escolaridade e estabelecimento de ensino não-superior,

independentemente da sua natureza jurídica, ou seja, quer se trate de ensino público ou particular e cooperativo.

O curso de 2º ciclo que confere habilitação profissional para a docência pretende ser uma oportunidade para o candidato a professor reforçar os seus conhecimentos científicos na área disciplinar a que se candidata, mas muito particularmente, pretende capacitar o candidato para se constituir como um profissional reflexivo, para além de, através de unidades curriculares de pendor eminentemente prático, dotar o candidato a professor de um conjunto de competências práticas de iniciação à prática profissional. O curso culmina com a prática supervisionada por um docente já no ativo e com assinalável experiência.

De acordo com a legislação acima referida e a DGEEC (2016), estes cursos superiores em que se estrutura a formação inicial dos professores são da responsabilidade das instituições de ensino superior universitário e politécnico que disponibilizam cursos devidamente acreditados pela A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior). Esta instituição surge com o Decreto-lei nº 369/2007, de 5 de novembro, na esteira do incremento de sistemas de garantia de qualidade no espaço europeu, procurando promover a qualidade do ensino superior. A A3ES é uma instituição com personalidade jurídica e reconhecida enquanto utilidade pública, é independente nas suas decisões, embora tenha em conta as orientações prescritas pelo Estado Português.

Tendo presente Cabrito (2009), a necessidade de avaliar no sentido de melhorar a qualidade emergiu das ciências económicas, não deixando de ter vindo a ganhar pertinência também no contexto educativo, particularmente no ensino superior, consistindo, a garantia da qualidade, uma preocupação permanente das universidades. Nas décadas de 80 e 90 esta preocupação pela qualidade, sendo evidente a nível institucional e por parte dos seus académicos, tornou-se progressivamente uma questão de interesse público (Neave, 1998). Contudo, apesar de ser praticamente consensual a necessidade de avaliar a qualidade em educação, faltam, de certa forma, referenciais que permitam uma medição exaustiva e transparente se uma instituição tem ou não qualidade, posicionando-se Cabrito (2009) numa linha que defende que a construção da excelência é desejável e que para tal, a avaliação deve servir para cada instituição procurar o seu caminho de melhoria contínua, não devendo a avaliação servir para comparar o incomparável, uma instituição com outras suas eventuais concorrentes.

Assumindo-se o ensino superior como um bem público, revestindo-se desta maneira de uma responsabilidade pública, a pressão é contínua ao nível da procura da máxima eficácia e eficiência na gestão dos recursos e na procura da garantia de qualidade, sendo a própria organização a primeira instância onde se devem procurar estabelecer processos de avaliação que, de acordo com Santos (2011), possam concorrer para a institucionalização de uma cultura de qualidade no interior da instituição.

Paralelamente a uma validação interna da qualidade, ao longo dos tempos foi emergindo em muitos países, como em Portugal, o debate em torno dos sistemas de garantia da qualidade através de processos de avaliação e acreditação. Pese embora a avaliação e acreditação, enquadradas nos sistemas de garantia de qualidade serem processos que estão naturalmente interligados, a avaliação está mais orientada para a melhoria sistemática e sustentada da qualidade da instituição e que possa assim validar informação rigorosa e pertinente acerca da instituição, enquanto a acreditação se encontra associada aos propósitos da transparência de processos e de conformidade legal, estando-lhe associada a certificação através de um reconhecimento oficial (Santos, 2011).

Retomando o foco propriamente dito, do enquadramento conceptual, do que se entende por formação inicial docente, como o nome indica e como já introduzido, constitui-se como toda a aprendizagem formal e certificadora que permite a um indivíduo desempenhar a função de professor.

De acordo com Esteves (2009), podemos assumir diferentes modelos de formação inicial, enquanto espelho de alternativas estruturais e de acordo com as estratégias das diferentes IES (Instituições de Ensino Superior). Os cursos de formação inicial docente podem configurar-se em função de critérios como, a duração geral do programa de formação, a duração de cada uma das componentes principais dentro do programa, de acordo com o grau académico (de graduação ou de pós-graduação) que constitui certificação para o exercício da profissão e ainda, por exemplo, quanto à ordenação dada no tempo, para a realização das diferentes componentes (formação geral, específica, formação em contexto).

A formação inicial de professores pode estar organizada de diversas formas, incorporando sempre uma componente geral de natureza eminentemente científica e tendo presente a área disciplinar a lecionar, bem como uma componente profissional de natureza eminentemente técnica e prática que se materializa nas práticas de ensino supervisionado, aquando dos estágios pedagógicos nos estabelecimentos de ensino que cooperam com a instituição de ensino superior (Eurydice, 2013), a que lhe sucede um designado período probatório supervisionado no estabelecimento onde o docente iniciará a sua atividade docente (Despacho nº 16504-A/2013; CNE, 2016). De acordo com o mesmo organismo europeu, por regra, em termos globais, os docentes dos níveis de ensino mais baixos, como o pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, possuem um ensino prático mais alargado no tempo. Quanto às habilitações médias nos diferentes países europeus, os docentes do ensino pré-escolar têm em média o grau de licenciatura, enquanto os docentes do ensino secundário as habilitações médias já se equilibram entre o grau de mestrado e licenciatura.

Tendo presente Esteves (2015), na formação inicial é relativamente consensual a ideia do carácter central da prática de ensino supervisionada, defendendo a autora que esta supervisão deve implicar uma articulação real e produtiva entre as diferentes componentes da formação e os seus diversos intervenientes, ou seja, os formandos, os professores das unidades curriculares e os professores cooperantes. Ainda segundo Esteves (2009), a organização dos cursos no sistema pré-Bolonha, poderia assumir diferentes modalidades:

- Modalidade sequencial: o curso estruturava-se em quatro anos de estudos científicos, seguidos de um último ano de treino profissional - modalidade que encorajava os especialistas académicos dos vários saberes a ignorarem as preocupações de formação profissional e os que se ocupavam estritamente desta última, a preocuparem-se apenas com a instrução e as competências a manifestar em sala de aula.
- Modalidade integrada: o curso organizava-se num sentido convergente, em função de um conjunto de atos profissionais do futuro professor, presumindo como falsa a distinção entre a formação académica e a formação profissional.
- Modalidade paralela: o curso distinguia as duas componentes, a científica e prática, mas defendendo que ambas deviam começar cedo no percurso do estudante/futuro professor e desenvolverem-se em paralelo ao longo dos programas pré-graduados e graduados de preparação.

Na perspetiva de Marcelo (1999) a necessidade de promover revisões de fundo nos currículos da formação inicial de professores está há muito identificada e por concretizar, alertando particularmente para a separação que vai persistindo, em muitas instituições de ensino superior e em muitos países, entre o conhecimento teórico e prático, bem como a necessidade de redefinir de forma mais eficaz e proveitosa para formadores, formandos e instituições, as relações entre as escolas e a universidade. No passado recente a formação docente e particularmente no que diz respeito à formação inicial, tem-se centrado, de forma genérica, nos seguintes domínios (Esteves, 2009):

- Até aos anos 50 – Ênfase no currículo.
- Anos 70 – Ênfase no treino.
- Anos 80 – Ênfase na aprendizagem, no aprender a ensinar.
- Anos 90 – Ênfase nas questões macropolíticas/organizacionais.
- Anos recentes – Ênfase na relação escola/envolvente.

Como já introduzido, a formação inicial na área da educação centra-se atualmente em cursos de licenciatura com mestrado integrado, ou na conclusão com aproveitamento de um mestrado em ensino, terminando recentemente uma outra via que muitos docentes utilizaram que foi a chamada profissionalização em serviço, ou profissionalização em exercício (CNE, 2016), que não deixam de ser consideradas enquanto formação inicial por constituírem a base da sua formação e qualificação profissional. O retomar da aposta neste conceito da profissionalização docente é defendido por muitos organismos, entre eles o CNE (2016a), pois esta vertente formativa congrega em si diferentes dimensões e contributos, como a vertente pedagógica, científica e técnica em que se vai construindo a profissão. Tomando em consideração os mestrados em ensino e apoiando-nos no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, disponibilizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), o curso estrutura-se em 4 semestres, atribuindo um total de 120 *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos atualmente vigente (Despacho n.º 6261/2011). A escolha deste plano de estudos enquanto exemplo, patente no Quadro 10 (Plano de Estudos – Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade – Universidade de Lisboa), justifica-se por ser a área científica que se constituiu como a formação inicial de base do investigador, pelo que, em toda a investigação e sempre que se justificou, se privilegiou o foco na didática das ciências económicas e sociais.

Quadro 10 - Plano de Estudos – Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade – Universidade de Lisboa

1º Semestre	
Unidades Curriculares	Créditos (ECTS)
Iniciação à Prática Profissional I	6
Didática das Ciências Sociais	6
Curriculo e Avaliação	6
Opção na Área de Docência I	6
Opção na Área de Docência II	6
2º Semestre	
Iniciação à Prática Profissional II	6
Didática da Economia	6
Escola e Sociedade	6
Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem	6
Opção na Área de Docência III	6
3º Semestre	
Iniciação à Prática Profissional III	12
Didática da Contabilidade	6
Novas Tecnologias no Ensino das Ciências Sociais	6
Opção de Formação Educacional Geral	6
4º Semestre	
Seminário de Didática de Economia e Contabilidade	6
Iniciação à Prática Profissional IV	24

Fonte: Despacho n.º 7093/2015 (2015).

No que diz respeito aos cursos de profissionalização em serviço, estes já são responsáveis pela formação de poucos professores nos últimos anos, não apenas por imperativos legais, pela existência dos mestrados em ensino, mas de igual forma pelo facto de a grande maioria dos docentes em exercício de funções, tanto no ensino público como no particular e cooperativo, já possuírem a devida qualificação profissional. Estes cursos de profissionalização em serviço, respeitantes a uma formação inicial na componente pedagógica, grande parte deles disponibilizados nos últimos anos pela Universidade Aberta, têm procurado o desenvolvimento de competências pelos formandos de acordo com os perfis traçados pelo Decreto-lei nº 240/2001, centrando o seu ensino na dimensão profissional, social, ética, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na participação na escola e relação com a comunidade.

Apesar de, a partir de 2012, os comunicados oficiais da Universidade Aberta referirem que não haveria lugar à abertura de mais nenhum curso de profissionalização em serviço, verificou-se o lançamento de mais um curso extraordinário, em 2015/2016, segundo o Despacho nº 7286/2015. Com o respetivo aproveitamento em todas as unidades curriculares, estes cursos conferem, como referido, a habilitação profissional para a docência, atribuindo um total de 40 créditos ECTS.

Quadro 11 - Plano de Estudos – Profissionalização em Serviço Docente – Universidade Aberta

1º Semestre	
Unidades Curriculares	Créditos (ECTS)
Modelos de Avaliação Pedagógica	6
Princípios de Didática	6
Ética e Educação	6
2º Semestre	
Educação e Sociedade	6
Gestão de Conflitos na Escola	6
Práticas e Tecnologias da Informação e Comunicação	5
Seminário de Práticas – Didática do Ensino da Economia e Contabilidade	5

Fonte: Despacho nº 7286/2015 (2015).

Da análise comparativa aos dois últimos quadros, o Quadro 10 (Plano de Estudos – Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade – Universidade de Lisboa) e Quadro 11 (Plano de Estudos – Profissionalização em Serviço Docente – Universidade Aberta), referentes aos planos de estudo, é de referir um alinhamento na generalidade das unidades curriculares propostas, com diferenças muitas vezes apenas ao nível semântico. Contudo, é de assinalar que, relativamente ao segundo plano de estudos, naturalmente que consistindo num curso de profissionalização em serviço para docentes já com experiência profissional, a oferta formativa é consideravelmente menor e neste sentido, prescinde também das unidades curriculares de introdução à prática profissional.

Tendo presente ambas as situações, considerou-se oportuno aflorar algumas temáticas que fazem parte da formação inicial dos professores, reforçando a pretensão já manifestada de um enquadramento conceptual robusto, não apenas em termos de abrangência, mas também em profundidade. No que concerne às práticas específicas, as didáticas, optou-se pelo enfoque na área das ciências económicas e sociais por ser essa a formação científica do investigador e na qual possui a qualificação profissional docente.

3.1.1. Educação e Sociedade

Para Caseiro (2001) a sociedade vive momentos de profunda mudança. Processo que Papert (1980) já identificara, revelando que a atual cultura tecnológica é portadora de ideias poderosas, conducentes a uma nova relação das pessoas com o conhecimento.

Nas últimas décadas assistimos, em Portugal e na Europa, a uma mudança nas políticas sociais e educativas, em parte explicada pela sociedade da informação atual, onde germina uma cultura da desigualdade em todas as estruturas da sociedade (Martins, 2006). Torna-se então premente reorientar a educação para a diferença, mostrando os benefícios que poderão advir para toda a sociedade. Será também importante centrar a educação numa designada *Pedagogia do Encontro* capaz de atenuar a frequente cultura individualista do ensino (Korthagen, 2011). Reforçando-se esta capacidade de um maior encontro, poderá materializar a passagem de um modelo meritocrático para uma escola única, inclusiva, onde se concretize plenamente uma escola de todos, por todos e para todos. Contudo, o modelo meritocrático está ainda muito enraizado, podendo levar, segundo Bourdieu e Passeron (1975) a processos de reprodução, onde se verifica insucesso e abandono escolares em alunos de estatuto socioeconómico baixo e provenientes de minorias, contribuindo assim para o designado fenómeno de etnização, criando escolas vocacionadas para o insucesso.

Esta realidade poderá condicionar negativamente *a posteriori* todo o projeto de vida, de empregabilidade e de participação cívica desses alunos, levando autores como Aronowitz (2005) a mostrarem a sua preocupação por a estrutura do ensino já incorporar o sistema de classes da sociedade, não sendo expectável sucesso educativo em algumas escolas inseridas em zonas social e economicamente desfavorecidas, comparativamente com outras, públicas ou privadas, que se inserem em zonas sem esses problemas e com acesso a mais e melhores recursos técnicos e humanos. Morrow e Torres (1997) defendem a necessidade de a escola analisar criteriosamente o seu contexto, aferindo se a sua atividade educativa é fonte de continuidade ou, ao invés, se constitui como uma fonte de descontinuidade social.

Segundo Fitoussi e Rosanvallon (1997), os ideais da igualdade surgem num contexto histórico preciso e acarretam uma nova concepção de justiça em que assentam as sociedades atuais. Fitoussi e Rosanvallon (1997) são cristalinos ao evidenciarem que a igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o devir da sociedade. O princípio de igualdade será um movimento através do qual a sociedade procura libertar os indivíduos da sua história, permitindo a construção de um outro futuro, pretensamente melhor, cortando assim com um passado menos favorável. Para estes autores, a ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado.

Já para Duru-Bellat (2002), embora a escola tenha um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo até por vezes levar a um reforço dessas desigualdades, é de crer que a escola se constitui como um marco e o centro da integração. Duru-Bellat (2002) aponta-nos que a escola não muda a sociedade, como inicialmente se supunha, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social. Duru-Bellat (2002) defende a necessidade de dispormos de teorias de médio alcance que permitam analisar as interações entre a origem social e o destino social dos indivíduos, em que a escola toma para si um papel de intermediária entre a origem e o destino.

Para Giugni (1973) o papel da escola, face às transformações deve ser duplo, quer isto dizer que, por um lado, deve reagir aos seus efeitos negativos, como a massificação, motivações utilitárias, aspirações a certos prazeres e, por outro, guiar os jovens na formação de um comportamento baseado na valoração da pessoa humana e da solidariedade funcional.

O projeto republicano pretendia “fabricar” *indivíduos-cidadãos*, contudo, a escola não tem conseguido - e cada vez menos - educar os alunos para o bem comum, para um sentimento de pertença a uma sociedade pluralista, como nos sugere Guerra (1994). Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva desenvolveram-se com maior proporção, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais.

Portugal não ficou indiferente às novas ideias da inclusão, tendo assumido na Declaração de Salamanca da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), em 1994, o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva, defendendo o direito de todos os alunos se desenvolverem e assim concretizarem todas as suas potencialidades. Não é uma evolução, mas uma rutura, com os valores da educação tradicional.

A inclusão, pretendendo fornecer uma educação básica de qualidade para todos os alunos, tem sido apontada como a solução para o problema da exclusão educacional, contudo, ainda não foi cabalmente implementada. A educação inclusiva, baseia-se em quatro princípios fundamentais: a inclusão é um direito

universal, obriga a repensar a diferença e a diversidade, implica repensar a escola e pode constituir-se como um meio de transformação da sociedade (Guerra, 1994). A inclusão é uma questão de direitos que assiste todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características.

Emerge cada vez mais a necessidade de uma educação integral e única, para a cidadania, que, como refere Miranda (2006), não depende apenas de diretivas escritas, emanadas dos organismos superiores, mas, essencialmente, numa forte aposta na formação de professores, contínua e reflexiva, que os conduza a um questionamento constante das suas práticas (Miranda, 2006). O Quadro 12 (Integração vs Inclusão) poderá ajudar a diferenciar e sintetizar estes dois conceitos:

Quadro 12 - Integração vs Inclusão

Integração	Inclusão
É um direito que assiste todas as crianças. Contém formulações, permitindo a exclusão do ensino regular.	Constitui um direito fundamental, que não pode ser negado a nenhum grupo social. Pretende que todos os alunos acedam a um mesmo currículo.
Considera existir dois tipos de alunos: os que seguem um currículo uniforme e principal e os que, tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas, seguem caminhos diferenciados.	Permite que todos os alunos acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.

Fonte: Adaptado de Miranda (2006).

Torna-se então cada vez mais pertinente, para garantir a justiça e o progresso económico e moral, que a educação e as escolas sejam acessíveis para todos. Ao obrigar os alunos diferentes a partilhar um espaço comum e a aprenderem a viver conjuntamente, a educação inclusiva pode configurar-se, deste modo, como motor de transformação da sociedade, tornando-a mais humana, tolerante e solidária. Aliás, toda a Escola pode aproveitar a diversidade, para aprendizagens mais amplas e sólidas coexistindo uma maior valorização do indivíduo, cidadão desta enorme e muitas vezes paradoxal *aldeia global*.

Aparentemente, tais objetivos não estão a ser alcançados, pois, nas últimas décadas, persistem as desigualdades e a pobreza em espiral, reforçando-se cada vez mais a exclusão social, pois, níveis escolares mais elevados poderão estar inevitavelmente associados a níveis económicos superiores (Miranda, 2003). As reformas educativas não têm acompanhado as exigências desta sociedade, e em vez de se adaptarem e formarem os alunos para a diversidade, simplesmente os adapta às novas desigualdades, talvez porque é mais fácil e indiscutivelmente mais económico (Aronowitz, 2005).

A Escola e todos os seus agentes, têm a responsabilidade de mudar eficientemente, no sentido de ser um espaço integrador e promotor, gerando uma certa entropia positiva no sentido de um efetivo desenvolvimento humano. Contudo, tal não se constituirá como uma tarefa de execução fácil e célere, indagando Sharples (2006) acerca das razões pelas quais a educação é tão resistente à mudança. Seria

desejável que a Escola se constituísse como um espaço de encontro e readquirir o papel social nuclear que parece ter perdido, pois, como sintetiza Perrenoud (2002a), a escola pertence aos que trabalham para lhe dar pertinência e coerência. Impõem-se mudanças, que têm que ser graduais, não dependendo apenas de leis e imposições externas, mas que possam surgir por os atores pedagógicos sentirem essa necessidade, num esforço de melhoramento da qualidade desse espaço de interação educativa. Mudanças que se centram, nomeadamente, ao nível das práticas pedagógicas dos docentes, reduzindo visões estereotipadas que os mesmos têm relativamente à cultura, língua, religião, ou até quanto à origem socioeconómica dos seus alunos.

O professor eficaz, segundo Arends (2008), deve ter em conta a justiça social, estando alerta para as dificuldades económicas dos seus alunos, procurando que estas não interfiram ao nível da aprendizagem e avaliação, promovendo nas salas de aula um espírito cooperativo. Para além de mudanças endógenas à Escola, são necessárias medidas efetivas por parte dos órgãos de soberania dos diversos países, que muitas vezes se debatem com instabilidade política e até conflitos armados, bem como a escassez de meios e recursos para a construção da necessária Escola para Todos. O caso da população escolar resultante de movimentos migratórios tem um desafio ainda maior pela frente, não só o de se adaptar a uma nova sociedade, como também a novos valores e língua, a novos currículos e a uma escola que, não raras vezes, os marginaliza e rotula logo à partida.

Para uma escola nacional mais inclusiva, que leve à promoção social de todas as pessoas, torna-se urgente a implementação da igualdade, respeito pela diferença, motivando os jovens a irem à escola, a prosseguirem os seus estudos. De salientar o papel preponderante da UNESCO na demanda de uma *Educação para Todos* à escala global que pode ser conseguida através da reflexão e ação conjuntas da rede de escolas associadas, lutando por uma educação de qualidade, encarada como um direito humano, harmonizando e coordenando esforços, ao nível global, nacional, regional e local (Miranda, 2006).

3.1.2. Ética e Educação

O campo da Ética é deveras importante na Educação, bastando tomar como exemplo o que refere Demiray e Sharma (2009, p 2):

Hoje em dia, já não é necessário ir à escola ou à universidade para nos tornarmos letrados, no sentido tradicional do acesso à informação que se acrescenta ao conhecimento que já possuímos. (...) Porém, existe um lado negro neste quadro radioso, uma vez que se pode gerar um tal imenso fluxo de informação que cega a

consciência das pessoas, levando-as por vezes a não conseguir distinguir o certo do errado. (...) O campo da educação não está resguardado desta ameaça.

A citação apresentada coloca-nos a problemática das questões éticas em contexto educativo e, na generalidade, nos processos de aprendizagem. Da relação entre professor e aluno, à interpretação de qualquer informação, a Ética deve ser parte integrante de cada indivíduo, que deverá ter responsabilidade para perceber as suas limitações e procurar a informação necessária para decidir. Savater (2003) sublinha que o esforço para essa tomada de decisão terá de ser realizado por cada um, individualmente, pois ninguém pode ser livre através de outros.

As inovações do fator técnico têm permitido uma nova forma de encarar e atuar a este nível, contudo, certas vantagens aparentes da técnica podem conter em si questões eticamente inaceitáveis, incontornáveis, e assim, dificilmente resolúveis. Entre elas, pode questionar-se se o ensino virtual será inevitável e mais vantajoso que o ensino presencial, dito, tradicional, já para não falar se as pessoas estarão preparadas para esta mudança, alunos, professores e todos os outros atores sociais. Estas e muitas outras reflexões colocam-se cada vez mais à sociedade e à forma de *fazer* hoje educação.

A sociedade moderna assiste a um progresso tecnológico que ultrapassa o unimaginável e que nos deslumbra coletivamente, estamos perante um processo que, segundo Steiner:

Uma filosofia que jamais descansa, que jamais está concluída, que jamais é perfeita... o progresso é a sua lei. (Steiner, 1992, p.18).

Estes avanços extraordinários não são suficientes para eliminar, no homem contemporâneo, uma certa angústia. Se por um lado parece ter ao seu dispor instrumentos que lhe garantem uma felicidade impensável, de forma rápida e eficaz, noutra perspetiva percebe que essa felicidade é vazia de significado. O Homem começa a não conseguir processar todo um caudal de informação que lhe chega a todo o momento e de todos os lados. Essa incapacidade pode levar a uma consciência difusa, perdida, alienada, incapaz de discernir o que é certo e o que é errado (Steiner, 1992).

A utilização da *internet* está massificada e é inegável a sua importância, contudo, como nos alerta Livingstone (2002), os jovens estão bastante expostos a alguns perigos, alguns amplamente visíveis e confirmados, outros supostos. Já segundo o estudo de Ponte e Vieira (2007), os riscos da internet dividem-se em três categorias, quanto aos conteúdos, quanto à participação em serviços interativos e quanto ao excesso de tempo de utilização.

Noutra perspetiva, os riscos da internet resumem-se aos “cinco c”, riscos quanto aos conteúdos, contactos, comércio (publicidade enganosa), comportamentos (que podem levar a dependência) e *copyright* (Ferreira & Monteiro, 2009).

A massificação da informação, esvaziada de conteúdos formativos ou construtivos do sujeito, pode trazer assim, como corolário, uma certa desagregação de valores, facto que acaba por atingir, de forma direta e indireta, o campo educativo. Se, em termos estritamente teóricos, o ensino virtual é considerado viável e eficaz, na prática, tal formato tem de ter em conta, também, uma perspetiva formadora do carácter do aluno (Moral e Ética). Embora alguns autores refiram que a Ética está para o universal, enquanto a Moral para o particular, e outros refiram que são a mesma coisa, inclusive uma ciência, podemos também referir que a Moral diz respeito a um conjunto de normas, regras impostas desde cedo ao sujeito para que este possa ser integrado no tecido social. Por seu turno, a Ética é a reflexão pessoal que cada um desses indivíduos faz acerca dessas normas impostas, que muitas vezes são alteradas e/ou desrespeitadas pelo sujeito que as pode considerar erradas e até obsoletas. No fundo, como refere Barros Dias, somos conduzidos a uma clara necessidade de pautar o nosso comportamento por normas que consideramos mais dignas, na demanda de se convergir para um núcleo axiológico: aquele que é constituído pelo Bem (Barros Dias, 2004).

Com tantos avanços tecnológicos a exercerem influência na escola, a atitude de todos os seus atores será sempre o exercício crítico, as pessoas estarem plenamente conscientes da sua consciência consciente, possuindo um certo distanciamento crítico em relação à realidade e à informação bombardeada a todo o instante, conseguindo tratar essa informação em seu proveito e de toda a sociedade, distinguindo o essencial do acessório. É absolutamente decisivo congregarmos todos os intervenientes educativos na partilha de responsabilidades, apoiados na utilização das designadas NTIC (Enguita, 2007).

É este o desafio que se nos coloca... para que, como refere Steiner, não abandonemos o campo da razão (Steiner, 1992).

A sociedade atual depara-se com uma certa crise valorativa, facto que se vai intensificando ante a crescente incapacidade do Homem para lidar com tal situação. Paira no ar uma perturbadora eterna presença de uma ausência, a da perda do lar ético. A sociedade reflete uma perda de referenciais, entre elas as que comumente se designam por referências clássicas, por que se instalou a ideia de que, numa democracia, não há valores impessoais ou suprapessoais, cada um escolhe os seus valores, como que por medida (Espada, 1997).

Com uma panóplia crescente de inovações tecnológicas à disposição de todos, seria de natural que estivesse facilitada a autorrealização plena dos indivíduos, vulgo, felicidade. Neste mundo global, onde tudo

diz respeito a todos e se encontra igualmente próximo, não é menos verdade que se notam isolamentos, a já referida angústia e assimetrias sociais. Isto é causa e também consequência de uma atitude cada vez mais imperativa do *Eu* perante o *Outro*, em que o primeiro se julga detentor da verdade absoluta, assumindo que o segundo vive mergulhado no erro e na mentira. A satisfação e realização individual ou de um grupo sobrepõe-se assim à coletiva, pois assiste-se a condicionamentos desde tenra idade, levando a um esvaziar de sentido do coletivo. Quando outrora tínhamos conquistas partilhadas, hoje estimula-se a vitória pessoal (Espada, 1997).

Será importante fazer referência aos sofistas, que contactavam com inúmeras culturas. Tal heterogeneidade levou a que se considerasse, na sua perspetiva, que não existem verdades absolutas. Qualquer tese é defensável e tanto mais preponderante será uma perspetiva, quanto melhor forem utilizadas as formas de expressão, percebendo-se assim o atual e crescente relativismo de valores. Nas sociedades atuais, a fronteira entre democracia e anarquia é muito ténue, pois quase tudo é permitido, através de uma redefinição constante das escalas valorativas (Espada, 1997). De notar que esta redefinição pode e deve ser feita, contudo, atualmente, tende a ser realizada em prejuízo do coletivo. Citar a tragédia de *Antígona* é olharmos para uma vida totalmente de acordo com os seus imperativos éticos, incapaz de acatar a injustiça. As leis que a guiavam estavam acima dos homens, provinham da sua consciência, dada pelos deuses.

Como refere Steiner (1992) na sua obra, tendo também presente Paul Ricoeur, já não vivemos num consenso global de valores que seriam como estrelas fixas, evoluímos numa sociedade pluralista, onde cada um conta cada vez mais e apenas, com a força da sua palavra. O nosso mundo já não é encantado.

É neste tempo de mudanças conturbadas, que a educação para a cidadania global comunicativa se constitui como um desiderato urgente, conducente a uma sociedade que se quer mais justa, solidária e tolerante. Espera-se que a educação conduza a sociedade à consciencialização das características singulares de cada indivíduo e cultura, onde se busque, segundo Delors (1997), conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une. A Escola terá de, antes de formar alunos, formar pessoas. Pessoas que sintam que não estão sós, que é necessário conviver de forma sã e civilizada, e que existem benefícios a retirar disso. Seria desejável procurar direcionar-se cada vez mais no sentido de transmitir aos alunos um forte sentido identitário, onde seja assumido que todos os avanços da ciência trazem novas potencialidades e desafios que podem estar ao serviço de todos, nesta época de pós-cultura, como refere Steiner (1992).

Perante tantos desafios, é essencial uma deontologia da profissão docente, como há em todas as profissões, havendo quem defenda, como Asbhy (1969) um juramento para a profissão educadora, semelhante ao juramento de Hipócrates. A questão que se coloca é, que normas deveriam aí constar?

Estamos numa era em que tudo parece exequível para o Homem, mas onde este se sente muitas vezes vazio, incompleto, como que sentindo o frémito constante de um elo de ligação supremo, que se encontra perdido, e, não o encontrando, sentir-se no limiar de algo que nunca atingirá. Pode ser ínfimo, mas esse elo faria toda a diferença. Estaremos condenados a desejar o inalcançável? Para já, vivemos nesta época do designado Grande Tédio (Steiner, 1992).

Somos, como refere Steiner (1992), seres presos num espaço intermédio, onde já não vibramos perante a célebre e auspiciosa saudação que Carducci endereçou ao futuro: O mundo é belo e santo é o futuro.

3.1.3. Princípios da Didática

Estamos, nos dias de hoje, perante uma sociedade em constante mutação, exigindo que as grandes linhas de evolução da escola tenham que seguir as grandes linhas de evolução dessa mesma sociedade. A escola e exigências de outrora não se coadunam ao que hoje se espera da prática educativa. Atualmente, mais que a simples transmissão de conhecimentos, a escola tem que ser, segundo Jorro (2000), uma comunidade de investigação, criando competências nos alunos para que aprendam por si mesmos, numa lógica de avaliação formativa. Só assim se conseguirá uma aprendizagem contínua, ao longo da vida (*Long Life Learning*).

Pertencemos a uma sociedade de informação que se encontra em contínua metamorfose, que se cria a si própria, em que o conhecimento se constitui como um recurso flexível, fluído, sempre em expansão, em que as pessoas não se limitam a receber e a utilizar a informação externa, mas onde o conhecimento, a criatividade e a invenção, são intrínsecos a tudo o que elas fazem (Hargreaves, 2004). Perante esta evidência, cabe ao professor dos dias de hoje, muito mais que expor conceitos, relacioná-los com a envolvente, moldar-se à realidade, diversificando as formas como leva o conhecimento aos alunos, aproveitando as suas qualidades inatas para a docência, tendo atenção a públicos cada vez mais heterogéneos, promovendo a justiça, a igualdade de oportunidades. O professor tendencialmente eficaz, procura ter uma multiplicidade de práticas pedagógicas, que vai especializando ao longo do tempo, com vista a adequar da melhor forma os conteúdos aos alunos que tem perante si, reanalizando frequentemente essas práticas com vista a aquilatar se ainda serão promotoras da eficácia, junto de determinada turma e alunos em específico.

Tendo em conta o que refere Arends (2008), os objetivos do ensino numa sociedade complexa são variados, e há bastante tempo que muitos tentam definir o que é um professor eficaz. A eficácia do professor é hoje mais posta em causa porque parece pouco praticável, de difícil execução, face aos múltiplos

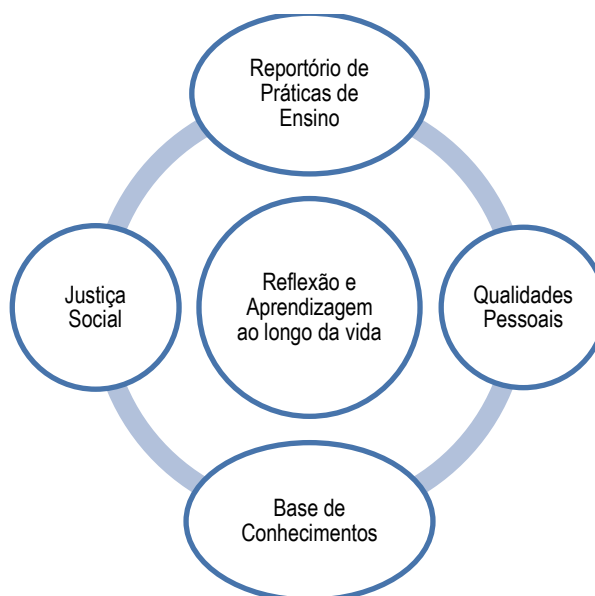
contextos com que tem que lidar e não existir uma base científica, um guião linear de práticas a seguir. Tem de existir uma dinâmica individual de cada professor, para se ajustar constantemente a novos paradigmas sociais e educativos. Logo à partida, o professor tem que se adaptar à revolução digital, servindo-se desta para potenciar as suas aulas. Por outro lado, os próprios alunos têm outros interesses e objetivos, enquadrados num crescente *melting pot* educacional, com diferentes línguas maternas e tradições, a par de alunos com situação económica difícil e, não menos usual, inseridos em contextos familiares desequilibrados.

Para Perrenoud (2002b), os profissionais da educação, não têm, muitas vezes, critério quando se fala em práticas pedagógicas, pois, alguns partilham uma grande “base de conhecimentos”, uns saídos da investigação científica ou tecnológica, outros fundados apenas na experiência coletiva do que simplesmente vai funcionando. O repertório de práticas de ensino é o conjunto de métodos de ensino que o professor pode implementar em sala de aula, tendo em conta os seus objetivos. O repertório tende a melhorar ao longo da vida profissional, mediante a sua experiência, abrangendo três domínios, a liderança, a instrução e a organização de ambientes escolares complexos. O professor eficaz, para ser competente, deverá refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, melhorando as suas competências. Esta é a importância do aspeto da reflexão e aprendizagem ao longo da vida. A eficácia do professor é, hoje, posta mais em causa, pois são-lhe exigidas múltiplas competências, que transcendem a visão redutora do professor, enquanto mero reproduzidor do saber.

Ao professor cabe, hoje, para além de ensinar, fazer de tudo um pouco, confrontando-se diariamente com todo um rol de esperanças, dúvidas, alegrias, frustrações, conflitos por parte dos seus alunos, fruto da sua vivência interrelacional (Arends, 2008). O processo contínuo de aprendizagem só será exequível, quando a escola, enquanto comunidade, e cada docente individualmente, otimizar a relação entre diversos vetores, entre eles, a base de conhecimentos, qualidades pessoais, justiça social e o repertório com vista à reflexão, para uma aprendizagem plena e duradoura. Quase que poderíamos fazer uma analogia com o processo produtivo de uma empresa. A base de conhecimentos será a matéria-prima inicial, o ponto de partida, o repertório serão as máquinas e os processos por onde passará a matéria-prima, como vamos transformar e a reflexão terá de ser a análise permanente do que se obtém no processo produtivo, se o que foi utilizado e como foi utilizado era adequado, repensando toda a linha produtiva.

A nível do ensino, as coisas são de facto muito mais complexas, mas muito mais desafiantes e enriquecedoras. Queremos criar uma sociedade melhor, de homens livres e autónomos, onde os professores e educadores em geral, têm um papel decisivo.

Figura 1 - O Professor Eficaz



Fonte: Arends (2008).

A eficácia do ato educativo depende, em grande medida, da manifestação de um conjunto de competências necessárias para o exercício da profissão docente. A Figura 1 (O Professor Eficaz) infra apresenta cinco aspetos considerados fundamentais para Arends (2008).

- A base de conhecimentos, onde se incluem os conhecimentos na disciplina em que é responsável, bem como de diversas áreas diretamente relacionadas com a educação;
- As qualidades pessoais, em que o professor tem que desenvolver a capacidade de abertura ao outro, saber ouvir, mas também saber julgar com justiça e ser capaz de decidir por vezes em situações de algum *stress*;
- A justiça social, onde o professor deve estar atento às dificuldades económicas dos seus alunos, procurando que elas não tenham consequências ao nível da aprendizagem e da avaliação, para além de ser capaz de promover na sala de aula um espírito solidário e de entreajuda;
- O reportório de práticas de ensino, onde se estabelecem as estratégias, métodos, técnicas diversificadas e utilizá-las de acordo com as características dos seus alunos;
- A reflexão e aprendizagem ao longo da vida, em que o professor vai aumentando e melhorando o seu *know how* e sensibilidade, fruto de um sem número de variáveis (alunos, programas, exigências do ministério), pois a profissão docente é revestida de uma elevada complexidade. Este facto torna impossível a elaboração de um manual de instruções onde se explicaria o que fazer em cada situação.

Em linha com o exposto por Arends (2008), Huber e Hutchings (2005) e Nóvoa (2009a) propõem características análogas daquilo que consideram ser um bom professor, no exercício da sua atividade, conforme se pode observar pela Figura 2 (O Bom Professor).

Figura 2 - O Bom Professor



Fonte: Huber & Hutchings (2005) e Nóvoa (2009a).

O bom professor será, assim, aquele que possui uma base sólida de conhecimentos científicos e que a partir desses construa práticas docentes que levem os alunos a aprender. Um bom professor é também aquele que interioriza plenamente a instituição escolar em que está integrado, sabendo dialogar e aprender com os seus pares, adquire sensibilidade pedagógica na relação com alunos e pares, aquele que sabe motivar e envolver. Todas as características convergem e sintetizam-se no compromisso social do professor, que o convoca não apenas para intervir na escola, mas em todos os outros sistemas externos à realidade escolar.

Neste contexto, importa referir Josso (2007) ao abordar a aprendizagem pela experiência, quando releva todas as atividades, encontros, acontecimentos pessoais e sociais do aluno, vivências que Josso considera como formadoras, talvez mesmo fundadoras da identidade do indivíduo. Para Josso (2007), o conjunto de aquisições acumuladas durante a vida é analisado em termos de aprendizagens e de conhecimentos e podem ser agrupadas em aprendizagens existenciais, aprendizagens instrumentais, aprendizagens relacionais e aprendizagens reflexivas.

Para Schön (2000) será de ter em conta a valorização das práticas como momentos de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização. Para Schön (2000) o conhecimento está na própria ação, referindo-se ao conhecimento tácito, implícito, interiorizado do professor, que é mobilizado

diariamente, contudo, para o docente poder adaptar-se corretamente às novas situações com que se depara, deverá tomar para si uma designada reflexão na ação. Zeichner e Liston (1996) também atribuem à atividade reflexiva especial importância, mas já num plano social, existindo a necessidade de reflexões conjuntas, interpares, sendo assim uma dimensão natural da prática pedagógica.

Neste sentido, Zeichner e Liston (1996) estabelecem três níveis diferentes de reflexão, como a análise das ações explícitas, a análise do planeamento e reflexão, para além da análise das considerações éticas no sistema educativo. Em sintonia com o exposto, podemos referir-nos igualmente a Weffort (1996), quando expressa que os docentes podem assumir-se plenamente como sujeitos ativos das suas práticas, que ao estarem repletas de intencionalidade, vão marcando os seus alunos, deixando o seu legado no mundo.

O modelo de ensino atual, ainda muito voltado para o tradicional modelo expositivo, pouco flexível, aparenta não se constituir como um instrumento de promoção efetiva de aprendizagens utilizado pelos professores. O modelo expositivo de ensino continua a ser o modelo mais seguido por todos os profissionais do ensino. Mas hoje, mais do que nunca, este tipo de ensino tornou-se num desafio acrescido a todos aqueles que abraçam com dedicação e carinho esta profissão tão nobre que é a de professor (Arends, 2008).

Um modelo de ensino-aprendizagem que se tem generalizado é a aprendizagem baseada em problemas (ABP), visto serem evidentes, segundo Arends (2008), todas as suas potencialidades. De facto, este modelo vai muito mais além de outros, *vide* o modelo expositivo e de instrução direta. A ABP leva o docente a incutir em cada aluno e à turma em sentido lato, a importância da investigação, da reflexão, do diálogo, estimulando também a criatividade, autonomia e perseverança, promovendo assim, continuamente, o seu desenvolvimento enquanto alunos e indivíduos, pertencentes a uma sociedade em crescente metamorfose. Este modelo de aprendizagem não se funda na transmissão massiva de conteúdos, numa lógica de exposição teórica, promovendo sim o desenvolvimento cognitivo, através da reflexão/superação de determinados problemas, mediante uma significativa interação entre professor-aluno e aluno-aluno, através de trabalhos de grupo, materializando-se assim um ensino cooperativo.

A ABP tem, como principais objetivos, desenvolver as competências cognitivas do aluno, capacitando-o de raciocínios abstratos e complexos, que possam levar à resolução de problemas; pretende ajudar o aluno a aproximar-se do mundo real, levando-o a assumir as diferenças entre os planos meramente teóricos e a realidade, não esquecendo que neste processo de amadurecimento, muitas vezes o professor é, ele mesmo, encarado como um modelo a seguir, numa lógica de aprendizagem por modelagem (Bandura, 2007).

O modelo da ABP tem as suas origens nas teorias de aprendizagem construtivistas de autores como Dewey (1959), Piaget (1989) e Vygotsky (2000), partilhando todos a ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos (colegas ou professores). As outras formas de aprendizagem, como sejam a imitação, a observação, a demonstração, a exemplificação e a prática dirigida, são colocadas em segundo plano.

Dewey (1959) forneceu a base filosófica à ABP, ao descrever as escolas como espelhos da sociedade, e as salas de aula, como que laboratórios, para a investigação e resolução de problemas da vida real. Piaget (1989) e Vygotsky (2000) foram de certa forma os continuadores das ideias de Dewey (1959).

Torna-se igualmente importante fazer referência a Kolb (1975), com o seu modelo de aprendizagem experiencial, patente na Figura 3 (Modelo de Aprendizagem Experiencial). Segundo este, o processo de aprendizagem dá-se em quatro etapas, cada uma delas com características muito próprias, mas que se conectam com as restantes.

Figura 3 - Modelo de Aprendizagem Experiencial



Fonte: Kolb (1975).

Para Piaget (1989), o sujeito tem um papel central na aquisição do conhecimento. No âmbito da aprendizagem escolar, a atenção é centrada na natureza construtiva e ativa do conhecimento, sendo o aluno, o principal responsável pela aquisição de novos conhecimentos. O processo de aprendizagem baseia-se nesta interação, entre o aluno e o meio que o envolve, mas constitui um processo individual e depende, segundo Piaget (1989), do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra e que designa por estágios. O Quadro 13 (Fases de Desenvolvimento Cognitivo) que se segue apresenta as fases de desenvolvimento cognitivo, segundo o autor.

Quadro 13 - Fases de Desenvolvimento Cognitivo

Fase	Período	Principais Características
Sensório-Motor	Nascimento aos 2 anos	Aquisição de linguagem, aprendizagem da coordenação motora, preferências afetivas, início da compreensão de regras.
Pré-Operatório	2 aos 7 anos	Domínio da linguagem, coordenação motora fina, percepção do correto e errado.
Operações Concretas	7 aos 11/12 anos	Início da utilização da lógica, autoanálise, percepção dos erros, planeamento de ações, compreensão de pontos de vista e necessidades dos outros.
Operações Formais	11/12 anos em diante	Formação de conceitos abstratos, abstração matemática, criatividade, reflexão existencial, moral própria, crítica dos valores morais e sociais, desenvolvimento da sexualidade.

Fonte: Adaptado de Piaget (1989).

Na perspetiva de Piaget (1989) a aprendizagem é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca do equilíbrio da personalidade (Tavares & Alarcão, 2007). Este conhecimento da visão de Piaget sobre o desenvolvimento e a aprendizagem é importante quando o professor tem de organizar atividades na aula e entender as dificuldades que os alunos apresentam de acordo com as suas capacidades cognitivas (Tavares & Alarcão, 2007).

Vygotsky (2000) demarca-se de Piaget (1989), distinguindo, claramente, aprendizagem de desenvolvimento, argumentando Fontes (2004) que a aprendizagem é um processo eminentemente social e complexo, organizado, especificamente humano, universalista, bem como absolutamente necessário ao processo de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, a aprendizagem resulta sempre, em primeiro lugar, da interação com os outros (plano social) e só depois se constrói o conhecimento ao nível individual (plano psicológico). É neste contexto que Vygotsky (2000) fala da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e que implica *a priori* identificar um nível de desenvolvimento real (ZDR). A ZDR diz respeito aos conhecimentos prévios e a ZDP à fase em que o aluno se dispõe a aprender mais e a expandir o seu potencial, com a ajuda de alguém mais competente, que, tanto pode ser o professor, como um colega mais avançado. Este nível de desenvolvimento potencial é muito importante na perspetiva do ensino, criando novos desafios e responsabilidades aos docentes, no sentido de explorarem e otimizarem todo o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Para Crema (1988) a efetiva aprendizagem está intimamente ligada à necessidade de encarmos a Educação de forma holística, ou seja, o sucesso escolar não está associado a aspetos técnicos/materiais, como o currículo, tecnologia ou instalações, mas sim a aspetos humanos, ao próprio aluno, ao despertar da sua consciência e é neste processo de transformação que se joga o sucesso ou insucesso escolar. Na Educação Holística existe a valorização da individualidade de cada aluno como forma de construir uma identidade unitária, partes de um processo maior e inclusivo, não deixando de envolver a família e outros sistemas envolventes à escola (Crema, 1988).

3.1.4. Modelos de Avaliação Pedagógica

A célebre expressão de Galileu, na qual refere que não se pode ensinar tudo a alguém, pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo, não poderia deixar de fazer todo o sentido na temática dos Modelos de Avaliação. De facto, melhor que transmitir, ou ensinar a reproduzir o saber, numa lógica de avaliação sumativa, urge criar condições e competências, para que cada aluno consiga por si próprio alcançar o saber, numa lógica de autorregulação do aluno e avaliação formativa. Mas para que tal aconteça, segundo Tavares e Alarcão (2007), a autorregulação na aprendizagem não se pode realizar sem que o aluno percecione o que verdadeiramente sabe, conheça as exigências das tarefas; aprecie quais os seus recursos que o podem ajudar na realização da tarefa; avalie o nível de realização atingido; e, por fim, altere os procedimentos utilizados, no caso de o resultado a que se chegou não ter sido satisfatório.

Ao questionar-se em que consistirá a efetiva aprendizagem e como poderá esta ser alcançada, poderemos encontrar alguns apontamentos clarificadores em Tavares e Alarcão (2007), quando referem que a aprendizagem é uma construção pessoal, baseada no empírico, sem deixar de vir do interior do indivíduo e assim tendo efeitos externos, podendo traduzir-se em modificações, relativamente estáveis, do comportamento. Sendo a avaliação uma componente natural e necessária do processo educativo, de indiscutível relevância, torna-se premente uma abordagem séria e globalizante tendente a construir uma escola mais dinâmica, integradora e moderna.

A escola terá de se ir adaptando à sociedade global em que estamos inseridos, procurando, tal como nas organizações empresariais competitivas, pensar global, mas agir local (Grauer, 1989), respeitando as especificidades de cada local, aceitando as diferenças de diversa índole dos seus alunos, encontrando as melhores formas de os habilitar com o saber, um saber que tem que ser aprendido, mas sobretudo apreendido. Se a escola, enquanto local, tem que mudar, adaptar-se, também a avaliação e os seus intervenientes, em particular os professores, têm que o fazer.

A lógica da avaliação sumativa centra-se, em primeiro lugar, na transmissão unilateral do saber e posterior seriação do aluno de acordo com uma identificação pontual, aferir o grau de aproximação aos conteúdos transmitidos, sendo de assinalar que, por vezes, certos docentes parecem seguir e implementar um certo primado da “distribuição normal”. Assumem como referencial, implícito às avaliações que realizam, a existência de uma curva de gauss - onde cabem muito poucos alunos excelentes e fracos e muitos medianos - (Guinote, 2012). Numa lógica de avaliação sumativa, o erro é visto como algo inaceitável, em vez de ser encarado como um fator de aprendizagem, algo que depois de consciencializado pelo aluno, leva a que este melhore e aprenda. Podemos também entender a avaliação sumativa como um complemento à avaliação formativa. Talvez possamos até, encarar a avaliação como um processo com dois momentos:

formativo, ensinando os alunos a pensar e depois sumativo, o pensamento aplicado à resolução de problemas específicos.

Segundo a convicção de Le Boterf (2001), os professores que pretendam um ensino de qualidade virado para as exigências da sociedade atual deverão equacionar a deslocalização do processo de ensino para o de aprendizagem, onde sejam valorizadas as competências e a integração dos saberes, numa lógica eminentemente formativa.

Seria importante que os alunos pudessem aprender a conhecer-se, reconhecer os seus pontos fortes e fracos, estabelecer metas, e, tendo em conta Delors (1997), aprender a aprender. Errar é, em muitos contextos, encarado como um ponto de partida, que conduz a uma monitorização, a uma autorregulação por parte dos alunos da sua aprendizagem. A lógica da avaliação formativa é a da proximidade, da continuidade das aprendizagens e das avaliações, onde o erro é encarado como uma forma de superação pessoal, onde cada um pode e deve ser agente ativo na transmissão e criação do saber, fora das aulas redutoras e teleguiadas pelo professor (Abrecht, 1991). Seria importante a turma ser encarada, como já referido, como uma comunidade de investigação (Jorro, 2000). Para melhor perceção das principais diferenças entre a avaliação sumativa e a formativa, apresenta-se o Quadro 14 (Avaliação Sumativa vs Avaliação Formativa):

Quadro 14 – Avaliação Sumativa vs Avaliação Formativa

Perspetiva da Avaliação Sumativa	Perspetiva da Avaliação Formativa
Pontual	Contínua
Individual	Coletiva
Ensino	Aprendizagem (Long Life Learning)
Rígida	Flexível
Reativa / Passado	Proactiva / Futuro
Indicativa	Reflexiva e Prospetiva
Formal	Informal
Responsabilidade Individualizada	Responsabilidade Organizacional
Métodos Quantitativos	Métodos Qualitativos
Transmissora de Informação	Geradora de Informação
Erro indesejado	Erro superável
Punitiva / Sumária / Divisionista	Colaborativa / Construtivista / Integradora
Comunicação Descendente (Formal)	Comunicação em Rede (Informal)
Homogénea (para o todo) – Processos Standard	Heterogénea (para o indivíduo) – Processos Ajustados

Fonte: Adaptado de Abrecht (1991).

A avaliação numa perspetiva formativa, enquanto processo de assistência às aprendizagens, tem originado um longo debate conceptual ao nível dos docentes e de outros intervenientes na *praxis* educativa (Arends, 2008). Muitas vezes, a resistência à avaliação formativa, quase que pode ser também entendida

como uma inflexibilidade geracional, uma aversão à mudança, em que certos docentes não estão predispostos para um novo modelo conceptual, preferindo manter-se fiéis a determinadas práticas que aprenderam e habituaram-se a utilizar (Sharples, 2006).

Segundo Allal *et al.* (1988) torna-se premente uma abordagem pragmática da avaliação formativa, o que pressupõe uma ampla conceção ao nível da observação, da intervenção e da regulação, tendo em vista a materialização de uma avaliação formativa, que vá ao encontro das reais necessidades dos alunos. A prossecução de tal desiderato, permitirá romper com uma norma da equidade formal, que rege a avaliação certificativa, instituindo a avaliação formativa, que se inscreve numa lógica de resolução de problemas (Allal *et al.*, 1988). Perrenoud (1999) torna claro que mudar a avaliação significará, muito provavelmente, mudar a escola. Assumindo que as práticas de avaliação estão no centro do sistema de ensino e das didáticas em particular, aponta para a urgência de mudanças concretas, ou como o próprio designa, *mudanças maiores*, no sentido de libertar o ensino da perspectiva redutora de valorizar a avaliação sumativa e certificativa, sem dar atenção a uma avaliação formativa.

Figura 4 - A Avaliação no centro de um octógono de forças



Fonte: Adaptado de Perrenoud (1999).

Ao analisarmos a Figura 4 (A Avaliação no centro de um octógono de forças), constatamos que, segundo Perrenoud (1999), a avaliação está no centro de um octógono de forças, salientando que,

excetuando o “sistema de seleção e orientação”, grande parte destas não são tradicionalmente tidas em conta pela generalidade dos docentes.

A avaliação formativa vem lançar novos desafios que se constituem, cada vez mais, como inevitáveis, face à já citada crescente e acelerada metamorfose da sociedade, em grande parte devido aos avanços do fator técnico em geral e aos vários problemas de índole social e moral que se colocam aos sujeitos, não estarmos a formar máquinas, mas alunos, que antes de o serem, são pessoas. De forma muito sintética e prática, esta dicotomia “avaliação sumativa-avaliação formativa” é também muito bem descrita em Pinto (2004), ao referir-se à metáfora dos instrumentos de cozinha de Barlow (1992).

Quando em vários contextos de formação, pergunto: se a avaliação fosse um instrumento de cozinha, o que seria? As respostas, que normalmente obtenho a partir dos instrumentos referidos, prendem-se com ideias diferentes nomeadamente: (i) de medida (balança, copo de medidas, por exemplo); (ii) de segmentação dos alunos (peneiras, funil, faca, por exemplo); (iii) punição/controlo (martelo da carne, rolo da massa, por exemplo); de (iv) homogeneização (batedeira, misturador, panela); (v) de regulação (fogão, colher para provar, temperos). (Pinto, 2004, p. 2).

Tendo presente Black e Wiliam (1998), o desenvolvimento da avaliação formativa tem-se verificado em dois sentidos, por via da investigação e da prática, não existindo, contudo, um significado único e consensual. Pinto e Santos (2006) elucidam-nos que a avaliação não deve ser vista de forma isolada, indo ao encontro do exposto por Roldão (2009), segundo a qual a avaliação é, ou deveria ser em si mesma, uma estratégia de ensino. Tendo presente Fernandes (2006), há que considerar uma Avaliação Formativa Alternativa (AFA), em que existe uma partilha de responsabilidades, conhecimento mútuo, *feedbacks* avaliativos proficientes e contextualizados, implicando uma redefinição dos papéis de docentes e alunos.

Segundo Nunziati (1990), a autoavaliação é o processo por excelência da regulação, visto ser um processo interno ao próprio indivíduo. Este processo contempla uma metacognição, uma dinâmica interna que leva o aluno a tomar consciência das diferentes dimensões da sua atividade cognitiva, corresponde, por outras palavras, a um olhar crítico consciente sobre o que reflete, o que faz, como faz e por que faz (Hadji, 1997).

Como já referido por outros autores, seria importante os docentes assumirem uma abordagem positiva do erro, reconhecerem que uma fonte rica de informação, para a compreensão de uma situação de aprendizagem, é precisamente o erro, levar a que o aluno consiga identificar por si mesmo o erro, criando as condições necessárias para que o consiga ultrapassar, promovendo-se assim uma efetiva aprendizagem

(Hadji, 1997). Neste sentido, cabe ao professor efetuar apreciações avaliativas adequadas, que possam ser descritivos, específicos, relevantes, periódicos, dirigidos a um aluno em concreto ou a um grupo, mas, acima de tudo, que possam ser encorajadores e estimulantes (NCTM, 1999).

Enquadrados nesta autoavaliação regulada, para além da abordagem positiva do erro, revela-se importante o questionamento, a explicitação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos de avaliação (Santos, 2002). Segundo a ótica piagetiana, a avaliação do aproveitamento escolar deve distinguir o tipo de erro cometido pelos alunos (Davis & Espósito, 1991). Estes autores apontam-nos para a existência de: erros de sistematização, quando o aluno possui a estrutura de pensamento necessária, mas seleciona procedimentos inadequados; erros construtivos, quando o aluno possui algumas lacunas na estrutura de pensamento, apresentando dificuldades na assimilação da informação e construção de hipóteses; como erros de estrutura quando o aluno não possui a estrutura de pensamento necessária, ou seja, o seu sistema cognitivo não está devidamente desenvolvido (*vide*, as fases de desenvolvimento cognitivo de Piaget).

Urge reenquadrar o papel do erro nas escolas, deixando para trás a associação a derrota, punição e aceitá-lo, como parte de um processo que conduzirá a aprendizagens mais consistentes e duradouras. A perspetiva de Jean Piaget (1989) acerca da Escola concebida em moldes tradicionais é muito crítica, na medida em que não fomenta a autonomia dos alunos, e a participação ativa no seu próprio ensino, alimenta sim uma passividade perante os conteúdos lecionados, não deixando espaço à criatividade e liberdade no processo ensino-aprendizagem. Procura-se uniformizar o ensino, partindo do pressuposto de que os alunos são todos iguais e que aprendem da mesma maneira.

Se a ausência de exercício crítico relativamente às matérias lecionadas caracteriza grande parte dos professores, então é natural que a atividade crítica não seja uma exigência feita aos alunos, nem sentida como necessária por parte destes. Queremos alunos meramente reprodutores, ou queremos ajudar a construir pessoas autónomas que pensem pelas suas próprias cabeças, conseguindo encontrar por si mesmos as respostas aos desafios que a vida lhes vai impondo? Da resposta a esta pergunta depende a evolução e caracterização do nosso ensino.

Existem três instrumentos que têm vindo a adquirir relevância quando se discutem os modelos de avaliação. São eles, o teste em duas fases, relatório escrito e portefólio.

O teste em duas fases permite ao aluno, segundo Martins (2003), voltar a refletir sobre algumas das questões colocadas, contribuindo deste modo para que a avaliação seja ela própria um meio de aprendizagem. Por outras palavras, no desenvolvimento deste instrumento, percorre-se um processo de avaliação formativa retroativa, dado o teste ser aplicado depois de uma sequência de ensino, mas

igualmente cria um novo momento de aprendizagem onde a autonomia e a autoavaliação são incentivadas. Paralelamente, o *feedback* que o professor faz na primeira produção do aluno vai contribuir para um melhor trabalho a realizar na segunda fase. Este modelo vai promover um reforço da ligação do aluno ao professor (Martins, 2003). Entre as dificuldades encontradas, é de assinalar a elaboração deste tipo de teste, que requer, dada as suas características, tarefas de natureza aberta, tais como questões exploratórias ou investigações menos disponíveis ao professor do que as de natureza mais fechada, e o tempo gasto na sua classificação, que foi considerado superior ao de dois testes de tipo tradicional. Acresce ainda a elaboração de comentários à primeira parte, indispensável neste instrumento, já anteriormente referidas, e a apropriação por parte dos alunos do modo de funcionamento deste instrumento, legitimando a segunda fase.

O relatório escrito é um excelente instrumento ao serviço de uma avaliação formativa, permitindo, em conjunto com outras opções, construir de forma consciente uma visão holística do aluno (Pinto, 2006). Os relatórios escritos podem ter as mais diversas naturezas e objetivos, podem ser realizados individualmente ou em grupo (em qualquer dos casos, estimulando a autonomia dos alunos), num contexto de sala de aula ou fora desta. A definição do tema e objetivos devem ser bem clarificados, em qualquer circunstância, mais ainda quando o relatório incidir em temas paralelos ou complementares aos rígidos conteúdos programáticos da disciplina em questão. Os relatórios escritos têm inúmeras potencialidades, que poderão levar os alunos a reforçar aprendizagens. Para potenciar os melhores resultados, torna-se importante um acompanhamento próximo do docente, estimulando a concretização do relatório em diversas fases, emitindo o docente, um *feedback* avaliativo, para os alunos corrigirem conteúdos ou processos, melhorando o seu trabalho. Muitos estudos têm sido realizados, tanto no ensino básico como no ensino secundário, sendo que os resultados têm sido animadores. Silva (2007) constatou na sua investigação que os alunos defendem os relatórios individuais quando comparados com os realizados em grupo por acreditarem que em avaliação, os professores apenas valorizam o que é produzido individualmente (Silva, 2007). O relatório escrito é, assim, um instrumento para a regulação e autorregulação das aprendizagens dos alunos, permitindo, tal como defende Pinto (2006), em simultâneo desenvolver uma prática de avaliação reguladora e sumativa.

O portefólio é uma coleção de vários documentos, que revela o desenvolvimento e o progresso na aprendizagem do aluno. Documenta experiências significativas, resultantes de uma seleção pessoal. Contém, necessariamente, uma reflexão sobre o percurso e facilita o autocontrolo da aprendizagem. O portefólio é mais do que um novo instrumento de avaliação, é acima de tudo e sobretudo um ato teórico (Shulman, 1999). Um portefólio pode constituir-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo pois, através da sua construção, faculta ao sujeito um autoconhecimento. Os portefólios são utilizados desde há muito tempo, mas só muito recentemente começaram a surgir em sala de aula. A construção do portefólio deve ter responsabilidades partilhadas, pelo

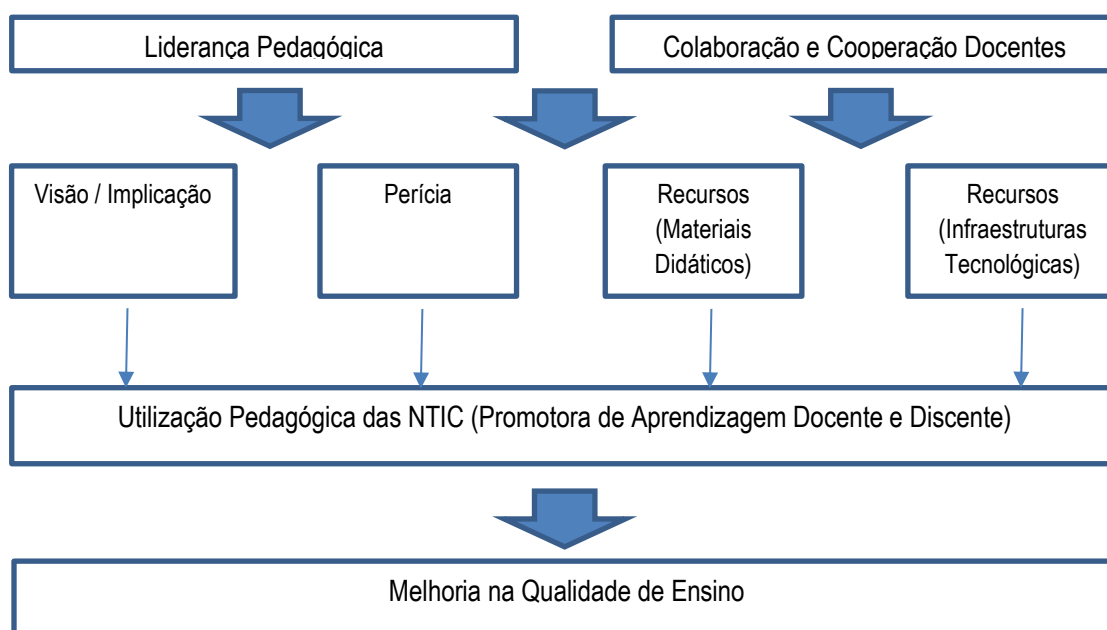
professor e pelo aluno, decidindo-se em conjunto o que incluir, como e para quê incluir, discutindo-se os objetivos e o processo de avaliação.

3.1.5. Práticas Pedagógicas e as TIC

No final do séc. XX a sociedade e consequentemente a Escola assistiu a um novo paradigma tecnológico, sendo a *internet* a sua face mais visível (Martins, 2003). Este mesmo autor refere que a nova economia é uma economia do conhecimento, salientando que a aprendizagem faz parte da atividade económica. Martins (2003) salienta que as NTIC nunca substituirão os professores nem resolvem por si mesmas os problemas da educação, mas os materiais e os processos interativos proporcionados pelas NTIC no contexto escolar podem ser motivadores e facilitar a aprendizagem.

Apesar de todos os benefícios decorrentes da introdução das NTIC nos sistemas educativos é de ter em conta que, paralelamente, essa introdução vem acompanhada de tensões e novos desafios e responsabilidades para as escolas e os seus intervenientes, entre eles os docentes, enquanto principais agentes de mudança (Davis *et al.*, 2013; Erstad *et al.*, 2015). Desta forma, os professores e demais agentes educativos têm a oportunidade de incorporar as NTIC de forma estratégica tendo em vista a otimização das suas potencialidades na prossecução da melhoria da qualidade de ensino, como demonstra a Figura 5 (Modelo de incorporação das NTIC na Escola – Modelo *Four in Balance I*).

Figura 5 - Modelo de incorporação das NTIC na Escola – Modelo *Four in Balance I*



Fonte: Adaptado de Davis *et al.* (2013).

Botelho (2011) faz o enquadramento de algumas ferramentas tecnológicas na juventude portuguesa. A atual geração de alunos de todos os níveis de ensino, bem como já de alguma parte dos professores, nasceu com a internet, habituaram-se à internet e a todas as potencialidades e constrangimentos da mesma.

Simões (2001) situa claramente a década de 80 como a década da emergência das NTIC, enquanto a década seguinte confirmou a sua implementação e generalização. Para Simões (2001) a (r)evolução tem sido tão vertiginosa que é difícil acompanhá-la. Para Ramos (1999) o que se tem verificado nas escolas no que diz respeito às NTIC cinge-se apenas a uma introdução destas na escola, ainda sem se verificar uma efetiva integração. Tendo presente Schulz-Zander e Fankhanel (1997), o uso das NTIC tende para uma aprendizagem construtiva onde os aprendentes têm que se assumir como arquitetos da sua própria aprendizagem o que acarreta também, segundo Vivancos (1999), uma mudança de postura por parte dos docentes.

Parafraseando Ferreira (2009), em Portugal, como em muitos outros países, a grande maioria dos jovens tem pelo menos um telemóvel que utiliza frequentemente. Ferreira (2009) remete-nos para a ubiquidade dos telemóveis, para o avolumar das práticas digitais e o funcionamento em rede, a comunicação crescente e contínua dos nossos jovens em contexto escolar e fora deste. Ferreira (2009) mostra surpresa por a escola ainda resistir firmemente à utilização pedagógica dos telemóveis na aprendizagem formal quando a utilização destes, em contextos informais de aprendizagem, levam os jovens a gerar e gerir diversa informação, frequentemente de forma colaborativa, elevando os seus níveis motivacionais.

Ferreira (2009) lembra que os jovens que hoje frequentam as escolas nasceram e viveram toda a sua vida num mundo digital, sendo até apelidados por Prensky (2001) como *nativos digitais*. A comunicação digital tornou-se tão frequente e natural como a comunicação presencial, e a onnipresença da tecnologia e das formas digitais de comunicação nas vidas dos jovens leva alguns autores, como Green e Hanon (2007) a falarem de *vidas digitais*.

Focando especificamente o aspeto da portabilidade, Oblinger (2004) caracteriza esta geração, permanentemente ligada em rede ou disponível para tal através de equipamentos portáteis, como a geração *always-on*.

Segundo Drotner (2008), as práticas digitais estão intrinsecamente ligadas à identidade dos jovens e são potenciadoras de aprendizagens criativas, sendo na sua maior parte exercidas em contextos exteriores à escola. Para Prensky (2001) independentemente de tudo, os jovens já estão a desenvolver, em contextos informais e por sua iniciativa, as competências necessárias para um futuro em que o manuseamento de informação nas escolas será massivo, pelo que se torna premente aos professores estarem cientes disto e procurarem formação contínua.

Na perspectiva de Green e Hanon (2007), existe um preocupante desfasamento entre a realidade digital das vidas dos jovens e a escola. Nas escolas, as tecnologias são definidas numa perspectiva *top-down*, partindo do princípio de que são os adultos a decidir quais e como são as tecnologias utilizadas. Para estes autores (Green & Hanon, 2007) seria desejável um contexto de aprendizagem construtivista, onde os jovens pudessem constituir-se como participantes ativos e críticos na sua aprendizagem. Para estes autores, seria desejável que as aprendizagens informais dos jovens fossem valorizadas no contexto escolar, abrindo espaço à reflexão e partilha de experiências, substituindo-se a perspectiva *top-down*.

Na maioria das escolas não existe ainda uma cultura de plena apropriação das possibilidades educativas das novas tecnologias. É necessária iniciativa, mas não nos devemos iludir. As opções fundamentais que envolvem a utilização educativa das NTIC não estão tanto num plano puramente técnico, mas sim pedagógico. Exige-se cada vez mais, para as escolas, capacidade crítica e criatividade, necessárias para, segundo Enguita (2007), serem resolvidos novos problemas ou encontrar novas soluções para problemas antigos.

De acordo com Costa e Viseu (2008), a utilização das NTIC por parte dos professores, está intimamente relacionado com o reconhecimento individual dos benefícios dessas tecnologias para a sua prática e para benefício dos alunos, indicando que restam ainda dúvidas quanto às melhores estratégias de estruturar as formações tendo em vista a intensificação desse discernimento (Costa & Viseu, 2008).

3.1.6. Gestão de Conflitos

De acordo com Serrano (1996) o progresso é impossível sem a mudança e, nesse sentido, em toda e qualquer mudança existirá um conflito, mais ou menos percebido como tal, mas, necessária e irremediavelmente um conflito. Thomas e Kilmann (1974) são mais objetivos na identificação das origens do conflito, pois, para estes autores, as situações de conflito são aquelas nas quais as preocupações de duas pessoas parecem ser incompatíveis.

Os estudos de Almeida (2005) pretendem perceber a escola a partir da família, onde é enfatizada a relação e pressão unilateral do universo familiar sobre o escolar, não deixando de efetuar uma resenha histórica da conceção da família e da escola e de apoiar-se nas perspetivas sistémica e ecológica para a conceptualização da relação entre estas. De facto, a autora remete diversas vezes para a perspetiva da família enquanto sistema aberto e dinâmico – microssistema -, numa forte interação com a escola – mesossistema – e com outros subsistemas mais alargados – exossistema e macrossistema -, quando refere que os atores sociais e a família, o meio familiar de origem, não se cansam de fabricar e ajustar uma escola à sua medida, reforçando a ideia de que, atualmente, a família e a escola modernas fazem-se em articulação

recíproca (Almeida, 2005). Também a própria criança e o que se espera dela tem vindo a mudar, deixando de ser encarada como um adulto em potência e como reforço para a mão-de-obra em determinadas atividades familiares, para passar a ser encarada como um ser com características únicas, próprias e distintas das do adulto (Almeida, 2005), indo o citado ao encontro das ideias de Nogueira (2005), quando esclarece que a família passou de unidade de produção a unidade de consumo e a criança, mais especificamente, encarada como capital que se metamorfoseia em custo económico ou em bem de consumo afetivo, segundo Kellerhals *et al.* (1984).

Para Brito (2007) a relação escola-família está muito presente no nosso quotidiano, estabelecendo relação direta com o sucesso escolar dos alunos. Já anteriormente Davies *et al.* (1989), bem como Marques (1997) e Silva (2003a) corroboravam o citado anteriormente, através dos seus estudos, que demonstraram existir uma relação causal entre a boa relação escola-família e acompanhamento proficiente dos encarregados de educação junto dos seus educandos e as boas aprendizagens, o sucesso educativo. Para Brito (2007), apesar desta evidência, as relações escola-família persistem tensas e conturbadas, assiste-se ainda à culpabilização recíproca pela fraca participação na vida académica dos alunos/educandos.

Tendo presente Martins (2006), este considera os universos familiares e escolares como bastante diversos e plurais, sendo da opinião que, tal como corroboram Santiago (1993) e Pourtois e Desmet (1994) muitos alunos que revelam insucesso escolar vivenciam dois níveis de solidão. O primeiro nível corresponde às representações valorativas defendidas no seio da família serem ignoradas ou desvalorizadas na vida escolar e o segundo nível, com implicações *a contrario sensu* do citado nível, ou seja, quando o aluno volta a casa após uma mão cheia de experiências na escola e sente indiferença ou desvalorização por parte dos familiares em relação ao trabalho desenvolvido na escola.

Segundo Maia (2012) é desde o nascimento da criança que se desenvolvem grande parte das suas características, positivas ou negativas. Maia (2012) estabelece relação direta entre uma sociedade atual bastante desumanizada e a desresponsabilização da família na educação dos seus filhos. Na sua opinião, cerca de 90% da responsabilidade do comportamento inadequado das crianças e adolescentes está sedado nas práticas educativas dos primeiros dias e anos da criança. Maia (2012) explicita que a família desaprendeu a arte de educar os filhos e a comportarem-se em sociedade, delegando erradamente e de forma automática, toda a responsabilidade nas estruturas da sociedade, mormente no sistema educativo.

Outra questão importante centra-se na redefinição do papel da mulher na sociedade e a forma como tem vindo a refletir-se na escola. A escola é cada vez mais um espaço do feminino, com mais docentes, com mais frequência de alunas e melhores resultados destas (Mendonça, 2009), sendo evidente que demonstram, segundo a opinião de Baudelot e Establet (1998), uma maior energia escolar. Ao mesmo

tempo, emerge do seio familiar uma mulher cada vez mais participativa na sociedade, não deixando, contudo, de querer continuar a ser, segundo Neyrand (2000), a grande referência educativa. Almeida (2005) defende a necessidade de existir uma redefinição da *praxis* educativa, quando realça o incentivo para a introdução do ponto de vista da criança no estudo abrangente da relação educativa, a necessidade de se olhar e assumir como legítima a postura atual, os anseios, as dúvidas, as expectativas do aluno, sendo crucial ir ao seu encontro, buscando plataformas comuns com vista ao desenvolvimento de todos, numa superação das diferenças. Se surgirem e conduzirem a ruturas e conflitos, deve ser encarado como natural, pois só se avança mudando e só se muda se nos questionarmos e se estivermos predispostos a isso, pois, de acordo com Costa (2003), o conflito é para ser vivido, e não evitado, pois pensar e sentir diferente é inerente às relações e uma potencial fonte de crescimento.

Não podemos esquecer outros subsistemas condicionadores da vida escolar, como a conjuntura económica regional, nacional e internacional e o respetivo estatuto socioeconómico das famílias, bem como os valores, a religião, a interferência do Estado na educação e muito em particular, refletir nos desafios que emergem do crescente multiculturalismo nas escolas.

Como refere Nogueira (2005), novas dinâmicas sociais vêm acarretando a emergência de transformações importantes nos processos educativos. A função social da escola foi evoluindo desde o final do século XX, por influência de novas propostas políticas, dando lugar à escola de massas, global, representativa de todos os estratos sociais.

A relação e o diálogo entre a escola e a família foram sempre marcados por tensões e conflitualidades (Almeida, 2005). Para que se materialize uma mudança salutar na relação estabelecida, família e escola não podem ser vistas como instituições concorrentes, mas sim cooperantes, onde haja diálogo e partilha de responsabilidades, pois nenhuma pode ou deve tomar o lugar da outra, são, como nos aponta Costa (2003), os dois suportes estruturantes e complementares do crescimento e da educação das gerações futuras.

3.1.7. Didática da Economia

Tendo presente que o investigador tem a sua formação inicial na área das ciências económicas e sociais, privilegiou-se, como já explicado, na referência às temáticas das didáticas específicas, o enfoque neste grupo disciplinar.

Segundo Veiga (2001) existe hoje um total consenso ao considerar a escola como um espaço organizacional. Para o autor, as organizações de índole educativa possuem especificidades próprias,

distintivas da generalidade das organizações empresariais, adiantando que as organizações educativas se revestem de uma maior complexidade.

Para Fitoussi e Rosanvallon (1997), o fenómeno da educação é específico e inerente ao Homem, mas foi adquirindo, ao longo do tempo, uma relevância crescente na sociedade. As mudanças constantes exigem novos conhecimentos e novos comportamentos, uma aprendizagem permanente, ao mesmo tempo que é visível a estreita relação entre educação e a economia e sociedade em geral.

As ciências económicas abarcam diferentes áreas disciplinares, sustentando-se particularmente em três pilares, sendo estas a área da Economia, da Administração e da Contabilidade.

Situando-nos ao nível do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos, apesar da crescente presença e interesse pelas ciências económicas e sociais e suas problemáticas na sociedade e comunicação social, a sua relevância no currículo escolar tem sido diminuta, não acompanhando essa tendência (Castro, 2013; Mucharreira *et al.*, 2016).

Outro aspeto que tem sido marcante é o facto de a leção da disciplina de Economia ter lugar apenas no ensino secundário, sem uma disciplina introdutória no ensino básico – que chegou a fazer parte do currículo do 9º ano, com a designação “Introdução à Economia”, bem como o facto de não se ter em conta esta disciplina como oportunidade para uma formação integral de todos os alunos do ensino secundário, para além dos que frequentam o curso socioeconómicas.

Este aspeto, conjugado com o aumento do número de alunos por turma, o abandono da formação de adultos (cursos tecnológicos, ensino recorrente), entre outros fatores, todos eles revelando um claro desinvestimento do último governo na educação, ajudam a perceber os dados que se apresentam no Quadro 15 (Pessoal docente em exercício do grupo 430 no ensino secundário, por natureza do estabelecimento de ensino (valores absolutos e relativos) – Anos letivos 2003/2004 a 2013/2014), respeitante à evolução recente dos professores do grupo de recrutamento “430-Economia e Contabilidade”, em Portugal.

Este grupo de recrutamento surgiu, em grande medida, pela redução/eliminação de disciplinas da área económica (antigo 7º grupo) e das disciplinas da área da contabilidade (antigo 6º grupo).

Quadro 15 – Pessoal docente em exercício do grupo 430 no ensino secundário, por natureza do estabelecimento de ensino (valores absolutos e relativos) – Anos letivos 2003/2004 a 2013/2014

Anos Letivos	Total	Taxa de Variação (em relação ao ano anterior)	Ensino Público (Nº)	Ensino Público (%)	Ensino Privado dependent e do Estado (Nº)	Ensino Privado dependente do Estado (%)	Ensino Privado (Nº)	Ensino Privado (%)
2003/2004	3192	n.d.	2855 a)	89%	b)	n.d.	337 a)	11%
2004/2005	3430	7,46%	3107	91%	b)	n.d.	323 a)	9%
2005/2006	3488	1,69%	3189 c)	91%	b)	n.d.	299 a)	9%
2006/2007	3748	7,45%	3421	91%	b)	n.d.	327	9%
2007/2008	3470	- 7,42%	3165 d)	91%	b)	n.d.	305	9%
2008/2009	3625	4,47%	3518	97%	e)	n.d.	107	3%
2009/2010	3476	- 4,11%	3365	97%	e)	n.d.	111	3%
2010/2011	3252	- 6,44%	2948	91%	201	6%	103	3%
2011/2012	2821	- 13,25%	2553	91%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2012/2013	2378	- 15,7%	2132	90%	121	5%	125	5%
2013/2014	2166	- 8,92%	1946	90%	106	5%	114	5%
2014/2015	2097	- 3,19%	1887	90%	97	5%	113	5%

- a) Valor não incorpora os docentes das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira.
- b) Valor incorporado na rubrica "Ensino Privado".
- c) Valor não incorpora os docentes da Região Autónoma da Madeira.
- d) Valor não incorpora os docentes da Região Autónoma dos Açores.
- e) Valor incorporado na rubrica "Ensino Público".

Fonte: Dados obtidos da DGEEC (2016).

Tem-se registado uma clara diminuição do número de docentes em exercício, pertencentes a este grupo de recrutamento, com uma redução mais substancial desde 2010/2011. Ao nível do total de docentes, em 2006/2007 estavam em exercício 3748 docentes do grupo 430, o valor mais alto de sempre no período em análise, diminuindo para os 2097 em 2014/2015, o que, comparando estritamente com o ano letivo de 2006/2007, é de registar uma contração de 44,1%. Outra particularidade que emerge da análise dos dados é a de um ligeiro reforço do peso relativo das colocações no ensino particular e cooperativo, tanto no que concerne aos estabelecimentos totalmente independentes ou no regime de contrato de associação.

Segundo Moreira e Pacheco (2006), vivemos num período histórico onde as sociedades se transfiguram em larga escala e de forma cada vez mais rápida, levando a que a educação permanente seja assumida como prioritária. Esta realidade impõe assim, segundo os mesmos autores, que os docentes assumam uma postura interventiva bem distinta da vigente até um passado recente. Tendo por base Roldão (2009), o professor deve transmitir aos seus discentes um *fazer aprender*, onde se pressupõe que estes assumam a consciência de que a aprendizagem só ocorre e só é significativa se cada um se apropriar dela ativamente. Por isso mesmo são precisos os professores. Se a aprendizagem fosse, automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário.

Dentro deste cenário, as disciplinas da área económica, assumem uma importância extrema, contribuindo, como já citado, em conjunto com as restantes ciências, para que os alunos construam uma aprendizagem consistente e alargada, possibilite a construção de um elevado poder de observação e análise, capacidade e espírito críticos na observação da realidade económica, a capacidade de negociação e fomento do trabalho em equipa, desenvolvendo a curiosidade com abertura à inovação, preparando o aluno com todo o *know how* e métodos de trabalho necessários para a sua vida profissional futura e a nível pessoal, enquanto cidadão ativo nesta sociedade em constante metamorfose.

Para Roldão (2009), ao professor caberá o papel de contribuir para que os alunos criem alicerces para um pensamento global, crítico e flexível e, sobretudo, capaz de questionar e de inovar, logo, deverá estar aberto à imprevisibilidade e às constantes mutações económicas, sociais e culturais. Tomar para si um papel relevante para que o ensino-aprendizagem decorra de forma cooperativa e onde haja espaço para a criatividade, para a autonomia e para a solidariedade, colocando problemas do mundo exterior para dentro da sala de aula, à luz da designada ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas.

Será importante que os docentes em geral, independentemente do grupo disciplinar, demonstrem uma grande versatilidade, capacidade de autoaprendizagem, espírito inovador e também um enorme investimento em recursos didáticos e na formação constante. Para que todas as ações implementadas pelo docente de Economia tenham o máximo benefício junto dos alunos, é de extrema importância planificar muito bem todas as atividades. É de crucial importância planificar, no tempo e no espaço, e a diversos níveis.

Perante tão grandes transformações na sociedade, as escolas e os seus professores são convocados para uma antecipação e adaptação permanente à envolvente. Bloom (1956) lança um claro desafio aos professores quando preconiza que estes se possam constituir como *atletas de alta performance*, ferramentas da otimização, ser envolvidos e envolventes. O professor de hoje tem de ser altamente profissional e proativo, atento à envolvente. Nós somos aquilo que fazemos, mas somos muito mais o que fazemos para mudar o que somos e o mundo em que vivemos. Roldão (2009) esclarece que planejar ações de ensino eficazes, implica assumir uma postura estratégica, salientando de forma bem vinculada que a estratégia não é assimilável a uma atividade ou tarefa - embora se desenvolva através delas - nem a uma técnica - embora requeira o seu domínio e uso.

Tendo isto bem presente, caberá aos docentes adotarem todo um conjunto de procedimentos estratégicos tendentes ao sucesso educativo, tornando-se importante clarificar logo à partida que a estratégia radica nos fins, mas muito mais nos meios eficazes para os alcançar. A ação de ensinar no seu todo é já, em si mesma, uma ação estratégica (Roldão, 2009). Do professor espera-se, em cada momento, uma clara perceção dos alunos e turma que tem diante de si, ajustando as suas técnicas e estratégias em

função da realidade em causa, não esquecendo que é uma realidade dinâmica. O professor é cada vez mais chamado a adaptar-se à heterogeneidade das suas turmas e do grau de ipseidade de cada aluno.

No que diz respeito às formas de motivação, um ponto de partida imprescindível é, como nos sugere Jesus (2008), o estabelecimento de um bom relacionamento pessoal entre docente e aluno, a designada *relação de agrado*. Outro importante fator para a motivação é reduzir-se ou eliminar-se a indisciplina nas salas de aula. Melhor será dizer - pressupondo a inevitabilidade dos conflitos - que se afigura como premente a melhor gestão dos mesmos, atenuando ou eliminando-se efeitos negativos decorrentes dessa confrontação no meio escolar, para que a aprendizagem não seja posta em causa (Estrela, 1992).

O professor que queira motivar os seus alunos tem que viver intensamente a sua profissão, dar-se totalmente, envolver e deixar-se envolver nessa prática, pois, como refere Ovídio, não há maior maravilha. Será porventura crucial o professor reinventar cada aula, cada modelo, cada prática, cada estratégia, de forma a seduzir a turma e cada aluno *de per si*. O professor deve adaptar as suas práticas à revolução tecnológica em curso e à circulação contínua e em massa de informação no ciberespaço. O professor tem o dever moral, segundo Steiner (2005), de ter plena consciência da magnitude e do mistério da sua profissão, pois, ensinar com seriedade é lidar no que existe de mais vital num ser humano. É procurar acesso ao âmago da integridade de uma criança ou de um adulto, alertando para o perigo de o mau ensino, a rotina pedagógica trazer efeitos bastante nefastos, arrancando a esperança pela raiz. Steiner (2005) chega ao ponto de afirmar que o mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, como um pecado.

O professor eficaz, resumidamente, vai conseguir encorajar, iluminar, inspirar, ser mentor e conselheiro dos seus alunos, otimizando aprendizagens e formando assim, ao mesmo tempo, alunos e pessoas plenamente válidas para a sociedade.

Para sintetizar grande parte do que pode ser dito sobre a nobre função de educar e do imperativo de motivar, recorre-se uma vez mais a passagens absolutamente magistrais de Steiner (2005, p. 235).

Ensinar bem, é ser cúmplice de possibilidades transcendentais. Uma vez desperta, essa criança exasperante que se senta na última fila poderá escrever os versos ou conjecturar o teorema que ocuparão séculos (...) *A libido sciendi*, a sede de conhecimento, a necessidade profunda de compreender, estão inscritas no que de melhor têm os homens e as mulheres. Tal como a vocação do professor. Não há ofício mais privilegiado. Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nunca outra.

Ao falar em avaliação, emerge um pouco a ideia de que todos os dias, quer se queira quer não, o aluno parece muitas vezes penetrar num tribunal onde comparece ante juízes sob a conjeturada acusação de ignorância. Tem de provar a sua inocência regurgitando, conforme lhe requerem, os teoremas, as regras, as datas e as definições que haverão-de contribuir para a sua libertação no fim do ano escolar. O comportamento destes juízes, eles próprios amedrontados pelo receio de se verem julgados, desvia das qualidades indispensáveis o aluno empenhado na sua longa marcha para a autonomia: a obstinação, o sentido do esforço, a sensibilidade a despertar, a inteligência isenta, a memória constantemente exercida. Ajudar uma criança ou um adolescente a assegurar a sua máxima autonomia implica, sem dúvida nenhuma, uma lucidez constante a respeito do grau de desenvolvimento das capacidades e da orientação que as possa favorecer (Groddeck, 1997). A autoridade legalmente atribuída ao docente põe um gosto tão amargo no conhecimento que a ignorância chega a ser quase desejada. Quem por gosto transmita o seu saber não precisa de o impor, mas a rigidez educativa é de tal ordem que se torna quase obrigatório uma pessoa instruir por dever e não por prazer. Torna-se premente a demanda de uma autonomia, uma autonomia comparável à que percorre a criança quando aprende a andar. Não é coisa fácil e que se consiga sem esforços. Como refere Groddeck (1997), o ser humano deve poder tudo, e nada dever, pois nunca lhe faltará a devida aptidão.

É necessário investigar quais são os reais interesses dos alunos, pois estes aprenderão melhor e mais facilmente se conseguirem perceber o objetivo daquilo que estudam e de que forma aquilo lhes poderá servir. Para Tyler (1976), a educação é um processo que envolve os esforços ativos do próprio aluno, argumentando que este só aprenderá aquilo que lhe despertar interesse e o que puder executar na prática.

Certos autores, como Leite (2006) abordam a questão da escola curricularmente inteligente, associando-a à prevenção de conflitos, mas também à elevação motivacional dos alunos e ao alcance de efetivas aprendizagens. Para Beane (1995), o currículo coerente será o que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade, existindo a noção de um objetivo mais abrangente e, assim, mais estimulante. A pouca autoconfiança que os alunos têm em si e nas suas capacidades de criticarem e se apropriarem de um determinado problema, tornando-o seu, não é fruto de uma espécie de incapacidade genética dos alunos, mas porque a isso não são incentivados nas aulas. Fazê-lo, provocaria demoras no cumprimento do programa e até alguma insegurança por parte de alguns professores em aceitar novas perspetivas (Beane, 1995).

No que concerne à avaliação, esta é muitas vezes encarada como um grande dilema. Torna-se muitas vezes difícil a um docente percecionar o total sentido e alcance da avaliação, assumindo quase em exclusivo que é algo que tem que ser feito. A avaliação, numa perspetiva generalizadamente aceite, é entendida como uma efetiva estratégia de ensino, onde se constitua, como nos aponta Boggino (2009), como algo benéfico

e inevitável no processo de ensino. Benéfico por possibilitar a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem dos alunos, e inevitável porque a simples presença do aluno na sala de aula, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios.

Se aprender é dar sentido e significados à realidade, e o mesmo é dizer, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, a avaliação tem que procurar seguir um caminho paralelo, para que os alunos possam atribuir significado às experiências de aprendizagem. Também Casassus (2009) defende claramente que o nível de qualidade de uma escola é proporcional à profundidade das análises que se colocam aos alunos, do gênero de perguntas que eles possam colocar, do tipo de projetos em que se possam envolver e do tipo de problemas que estão habilitados a resolver. A qualidade educativa não é uma atividade centrada em obter pontuações altas. São âmbitos distintos e é um erro confundi-los, pois tem consequências negativas. Como refere Peralta (2002), a avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões.

Avaliar é, assim, um ato contínuo, desde o primeiro momento em que se nos afigura o aluno. A avaliação deve ser encarada, de uma forma natural, como um elemento que para além de permitir o desenvolvimento quotidiano educativo e de aprendizagem do aluno, também possibilita a emissão de juízos de valor acerca do mesmo, não olvidando nunca a premissa nuclear nesta temática que nos diz, através de Boggino (2009), que a avaliação dos saberes dos alunos terá que ser sempre o ponto de partida do processo de ensino.

O ensino, ao ter o propósito de alcançar aprendizagens genuínas, tem que, tendo em conta Boggino (2009), tomar em consideração a diversidade dos alunos, a sua história singular e o seu estrato social e cultural, levando a que a avaliação tenha que ser encarada como um processo mais amplo que a classificação e certificação. Os alunos envolvidos numa autorregulação das aprendizagens têm plena noção do que é esperado deles, e promovem estratégias eficazes tendentes ao seu crescimento enquanto alunos, pessoas e futuros profissionais do mercado de trabalho. Desta forma, torna-se fácil perceber que a classificação e certificação são questões que não deixam de ser importantes, mas adquirem um caráter eminentemente residual.

A realidade das nossas escolas está longe do que seria desejável, levantando diversas interrogações de índole geral, tais como as de Casassus (2009) ao questionar como se chegou a este estado de coisas, onde se abandona a tradição de educar para a formação humana, de nos preocuparmos com os alunos, de educar para melhorar a sociedade.

De acordo com Fernandes (2009), as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas, o que vem justificar a preocupação e as conclusões de Santiago *et al.*

(2012), já expostas anteriormente. São relativamente reduzidas as investigações que mostram que existe partilha dos processos de avaliação com os alunos, pais, professores ou outros intervenientes; a avaliação ainda é um processo pouco transparente e eminentemente centrado no professor. Os critérios de avaliação, de correção e de classificação não são, em geral, explicitados nem clarificados com os alunos, a avaliação tende a ser pouco rigorosa e pouco diversificada, a avaliação é vista como medida ou como forma de verificar se os objetivos foram ou não atingidos. Avaliar para aprender ou para melhorar são conceções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática. A avaliação dos alunos tem uma profunda dimensão pedagógica e didática e, por isso, tem que estar enraizada nos diferentes contextos das disciplinas escolares.

Ao longo dos tempos, a avaliação tem sido encarada de diferentes prismas. De uma forte associação a uma ideia de medida, tem vindo a assumir-se como um ato estratégico, permanente, como forma de comunicação, de interação entre pessoas e objetos. Cabe a cada um de nós, educadores, promover as mudanças necessárias, para que construamos, em conjunto com todos os outros atores educativos, uma Escola mais participativa, democrática e de sucesso. Constituir-se-á, certamente, como uma tarefa hercúlea, porém, com a força e engenho que *Prometeu* nos confiou, decerto conseguiremos (Enguita, 2007).

Para Cabrito (2009), a avaliação é indispensável, levantando, contudo, um vasto conjunto de dificuldades muitas vezes incontornáveis. A principal dificuldade, em termos genéricos, será ao nível do processo para efetivar essa avaliação, o destino a dar à avaliação e em última instância às verdadeiras razões que deram lugar à avaliação. Outras dificuldades mais específicas apontadas por Cabrito (2002) centram-se na necessidade de, ao referir-mo-nos a *qualidade em educação*, temos que possuir um referencial estável que nos permita comparar a realidade estudada com esse padrão referencial. Acontece que não existem consensos, até na comunidade científica, em como avaliar de forma justa e coerente, as escolas, os professores, os alunos, o sistema educativo e, de igual forma, outro fator que nos conduz para a subjetividade em se avaliar em educação é a da existência de diferentes contextos que são incomparáveis, referindo-se Cabrito (2009) ao exemplo da elaboração e divulgação dos *rankings* nacionais de escolas através dos resultados nos exames nacionais do ensino secundário, como sendo algo absolutamente vazio de qualquer sentido.

Cabrito (2009) refere ainda que o desempenho dos docentes sofre diversos condicionalismos e que a aprendizagem e sucesso dos alunos resultam da sua herança social (Boudon & Lagneau, 1980), do capital cultural que possuem (Bourdieu & Passeron, 1975), da sua origem (Baudelot & Establet, 1977) ou da sua competência linguística (Bernstein, 1996). Cabrito (2009) adianta que, só fará sentido, avaliar em educação se existir um claro benefício de cariz formativo, se servir para identificar e corrigir o que não

está tão bem e potenciar o que já está bem, sem esquecer, como refere Canário (2001), o caráter único e irrepetível de cada contexto avaliado. Em suma, o docente de Economia, à semelhança de todos os outros docentes, mas através da especificidade da sua área do saber, tem a possibilidade de promover nos seus alunos, a motivação e o trabalho necessários para uma efetiva aprendizagem.

Uma área cada vez mais pertinente na didática da Economia e em todas as disciplinas é a necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem. O conceito de motivação é alvo de muitas interpretações, nem sempre unânimes, que levam a uma multiplicidade de considerações. Apesar disto, está provado que a motivação pode ser a chave do envolvimento dos alunos, que vitaliza qualquer tipo de operacionalização (Carvalho, 2007).

Motivar em educação é criar a necessidade de aprender, é fazer com que os alunos encontrem motivos para aprender, para se aperfeiçoarem, para se descobrirem e rentabilizarem as suas capacidades, promovendo-se assim um desenvolvimento integral dos mesmos. Segundo Balancho (1996), as fontes de motivação podem ser internas ou externas. Dentro das motivações internas atuam o instinto, os hábitos, as atitudes mentais, os ideais e o prazer; enquanto as motivações externas estão mais relacionadas com a personalidade do professor, a influência do meio resultante do ambiente familiar e do meio social em que o aluno vive, a influência do momento, dada a instabilidade emocional em que muitos alunos se encontram, razão pela qual o professor deve ajudar o aluno a encontrar o seu equilíbrio. Por último, o objeto em si, em que se procura despertar as emoções estéticas do aluno e o conceito de novidade para que, perante qualquer destes sentimentos, o aluno se sinta motivado.

Para Apolinário (2010) as pessoas são o recurso mais importante das organizações. Isto serve no mundo empresarial como para qualquer outro contexto, como a escola. Para Apolinário (2010), a motivação é a vontade que está por detrás e explica as ações dos indivíduos. Adianta que alguns dos motivos, que levam às ações, são lógicos e outros são de caráter emocional, não existindo, porém, uma fronteira entre ambas. Apolinário (2010) aponta claramente que os fatores que levam à motivação de um sujeito podem não ter o mesmo, ou qualquer efeito, noutro e que as nossas motivações resultam bastante da interação com o meio envolvente. Sintetizando, para Apolinário (2010) a motivação é, no fundo, a explicação dos comportamentos humanos, constitui-se como um impulso que é determinado pelas necessidades, que levam assim o sujeito a adotar determinados comportamentos.

Aliás, nesta linha de pensamento, já Pinto (2001) referia que o conceito de motivação se reveste de uma enorme complexidade. As diversas teorias não deixam de dar um importante enquadramento teórico mas não existe uma teoria que seja capaz de explicar o que motiva as pessoas, pois as pessoas são diferentes e possuem um quadro de valores, referenciais antagónicos.

Como nos sugere Lemos (1993), a questão da motivação é, enquadrada no contexto educativo, frequentemente apontada como um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, pelo desinteresse, apatia e passividade demonstradas pelos alunos. Para Lemos (1993) a motivação assumiu-se nas últimas décadas como temática de relevo nos contextos escolares, onde é valorizada como determinante do sucesso escolar e como finalidade educativa em si mesma.

Para Marujo *et al.* (2011), é crucial que as escolas eduquem para o otimismo, cortando de certa forma com o pessimismo e habitual depressão coletiva que existe no nosso país. Basta referir o fado, como expoente máximo do fatalismo e da tristeza portuguesas. Marujo *et al.* (2011) aborda de igual forma estudos recentes que colocam Portugal como um dos povos mais infelizes o que inevitavelmente leva a tensões e frustrações no contexto escolar. Os professores têm de fazer constantemente face a diversas fontes de *stress*, inerentes à sua profissão e ao descrédito e burocracias que o Estado e a sociedade em geral lhes têm colocado. Para os alunos, a escola é cada vez mais um espaço pouco motivador, um local onde têm que estar e para onde não estão minimamente motivados para aprender.

Os mesmos autores anseiam por uma nova era de positividade que possa conduzir ao êxito e autorrealização de todos e de cada um. Corroborando o exposto acima por Marujo *et al.* (2011), no que diz respeito às fontes e níveis de *stress*, Tavares e Alarcão (2007) advogam que estes são diferentes ao longo do ano letivo. Apoiando-se em Hembling e Gilliland (1981), são claramente indicados o início e o término do ano letivo como os momentos de maior *stress*. Tavares e Alarcão (2007) apontam para a importância do *teaching self*, conceito que abarca um pleno conhecimento e domínio de um *self* individual, *self* social e *self* profissional.

Damásio (2007) apresenta-nos recentes e importantes progressos, verificados em estudos no domínio da neurobiologia das emoções e dos sentimentos. Damásio (2007) é perentório ao indicar que as emoções e os sentimentos não são algo de que os sujeitos possam prescindir arbitrariamente, pois são de enorme relevância na manutenção de uma vida saudável e plena, participando intrinsecamente nos processos de consciência, autoconhecimento e nas tomadas de decisão por parte dos sujeitos.

Machado (2011) é outro autor a referir a importância de professores e alunos motivados, determinados e empenhados no exercício dos seus papéis. Machado (2011) mostra-nos que é natural os alunos não se apresentarem, perante um professor, previamente motivados. Se alguns se apresentam, muitos deles não estão motivados, tudo dependendo de como viveram e foram educados até chegarem perante o docente. Cabe ao professor encontrar os mecanismos mais adequados para motivar o aluno, para inspirá-los. Uma das formas pode ser a de dar a matéria de forma diversificada e atrativa, envolvendo os alunos no estudo, nesta época de comunicação contínua (Botelho, 2011).

Tendo presente Plummer (2012), é crucial aumentar a autoestima das crianças. Segundo Plummer (2012), os alicerces para uma autoestima saudável são: autoconhecimento (*Eu* e os *Outros*), autoaceitação (reconhecendo pontos fortes e fracos e aceitar os erros), autossuficiência (independência), autoexpressão (criatividade), autoconfiança (segurança) e autoconsciência.

Machado (2011) afiança que existem vários caminhos para motivar e educar. É claro e direto ao dizer que a motivação é a chave. Machado (2011) cita Dewey (1959), que refere que a educação não é uma preparação para a vida, é sim a própria vida. Cury (2004) partilha sete hábitos dos bons professores. Para Cury (2004), os professores fascinantes conhecem o funcionamento da mente, têm sensibilidade, educam a emoção, usam a memória como suporte para a arte de pensar, são mestres inesquecíveis, resolvem conflitos na sala de aula e, essencialmente, educam para a vida.

Tendo presente Simão *et al.* (2010) o estímulo da confiança promove a motivação. É importante também encorajar os alunos a estabelecer objetivos, facilitar a vivência de experiências emocionais positivas e estimular neles o desejo e a vontade de aprender, sendo estes, segundo os autores, os mais importantes alicerces da aprendizagem. Segundo um estudo de Skinner e Belmont (1993) os alunos motivados aprendem mais e melhor e o percurso escolar será mais longo, pois estará revestido de um maior sucesso. Ainda tendo presente Marina Serra de Lemos, alunos motivados despendem mais esforço nas suas práticas escolares (maior intensidade), bem como durante muito mais tempo (maior persistência). As estratégias de motivação têm que se adequar a cada contexto em específico, pois cada realidade difere de qualquer outra. Para esta autora, a motivação é a força que energiza o comportamento, encontrando-se aqui um paralelo com o citado por Apolinário (2010).

Segundo Galhanas (2009), compreender a motivação humana é uma condição fundamental e indispensável para a prossecução de objetivos nos mais diversos domínios. Figueiredo (2011), apoia-se na famosa justificação de George Mallory para realizar a escalada ao monte Everest - "*Because it's there*" – como metáfora para relacionar a motivação para a aprendizagem. Para Figueiredo (2011), a inspiração e a motivação revelam-se como fatores nucleares para a superação de obstáculos e concretização de objetivos. No artigo de Malheiro (2011), José Morgado, coordenador do departamento de Psicologia de Educação no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) estabelece uma relação causal entre os níveis motivacionais e a excelência nos resultados escolares. Como fatores críticos de sucesso para esta motivação, conducente a resultados escolares brilhantes, podemos apontar: competências cognitivas acima da média, padrões normais de sociabilização, organização e trabalho proficiente, desejo de acesso a determinados cursos do ensino superior que habitualmente exigem notas de acesso elevadas, hábitos de leitura, uso de vocabulário elaborado, capacidades ao nível da seleção de informação, autonomia e autoestima positivas e confiança plena nas suas capacidades. No mesmo artigo salienta-se ainda o facto de, embora muitos estudos da

sociologia da educação apontarem para uma forte relação do contexto familiar com o sucesso escolar, existem casos de alunos, com bom aproveitamento escolar e elevada escolarização, quando a sua família tem baixos níveis culturais, económicos e académicos.

Torna-se importante referir a distinção que é feita por uma generalidade de autores, relativamente aos fatores motivacionais. Alguns autores colocam especial enfoque nas *content theories*, enquanto outros, centram-se mais nas *process theories*, sendo que, as primeiras referem-se aos fatores que motivam os indivíduos e as segundas ao processo de motivação em si (Rocha, 2007).

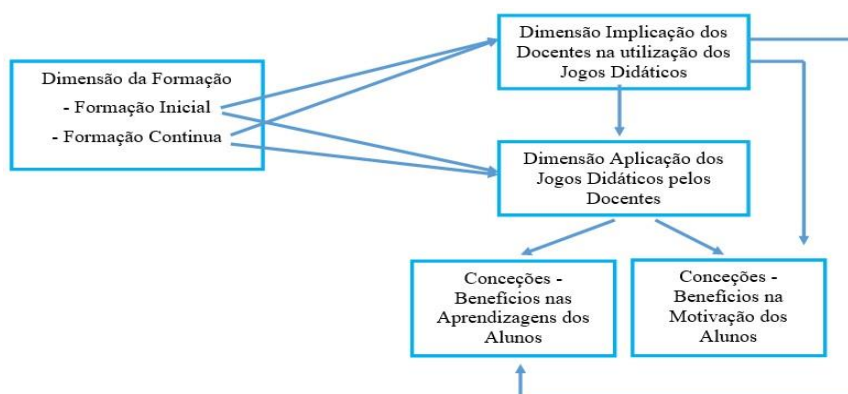
Tendo presente Mucharreira (2012), para os alunos alcançarem sucesso escolar e, assim, uma aprendizagem proficiente e integral, mais importante que o estudo diário é o gosto em estudar, o forte e íntimo envolvimento do sujeito com o ato de estudar, pesquisar e mobilizar o conhecimento, reforçando competências. É de assinalar que esta evidência vai claramente ao encontro do exposto por Hunter, na obra de Arends (2008).

Segundo Mucharreira (2012), a afetividade é um elemento fulcral e indissociável do processo de construção de conhecimento. Quando na relação entre os alunos e a comunidade escolar existe afetividade, estes conseguem atingir altos níveis de satisfação, contentamento e felicidade, por fazerem parte integrante de um todo que os reconhece e valoriza. Neste âmbito, encontrou evidências que apontam para a pertinência de uma maior incorporação das NTIC no ensino, bem como da importância da didática da Economia, no ensino secundário, para o reforço da motivação, da afetividade no estudo, e do alcance de efetivas e duradouras aprendizagens nos alunos. Para tal, assinalou e relevou o contributo de alguns jogos didáticos e de simulação da área económica, como o “Jogo do Investimento”, “11 e 12 Horas de Gestão” e “Semana de Economia e Gestão”, entre outros, organizados por instituições de ensino superior, como a *Católica Lisbon, School of Business and Economics* e a *ISCTE Business School*.

Neste âmbito, dos jogos didáticos e de simulação, e tomando em consideração outras publicações recentes (Mucharreira *et al.*, 2016), é feita referência ao papel que estas estratégias poderão ter no repertório de práticas de ensino dos docentes das ciências económicas e sociais (Arends, 2008) para a elevação dos níveis motivacionais e de envolvimento dos alunos, permitindo o desenvolvimento de competências. Tal poderá verificar-se pelo reforço do pensamento estratégico e na adaptação a novas situações, conducentes de igual forma a uma melhoria da afetividade no estudo, do trabalho cooperativo em grupo e na resolução de conflitos, bem como no desempenho académico, na capacidade de retenção e memorização das aprendizagens e na promoção da autorregulação das aprendizagens por parte dos discentes. Apoiando-nos no mesmo estudo, torna-se pertinente aludir a um esquema relacional proposto, em virtude de pretender colocar em relação a temática dos jogos didáticos e de simulação com o papel que a formação inicial e

contínua poderá ter na implicação e aplicação destas estratégias nas suas práticas, conforme ilustra a Figura 6 (Esquema Relacional Proposto – Formação docente e Jogos didáticos e de simulação).

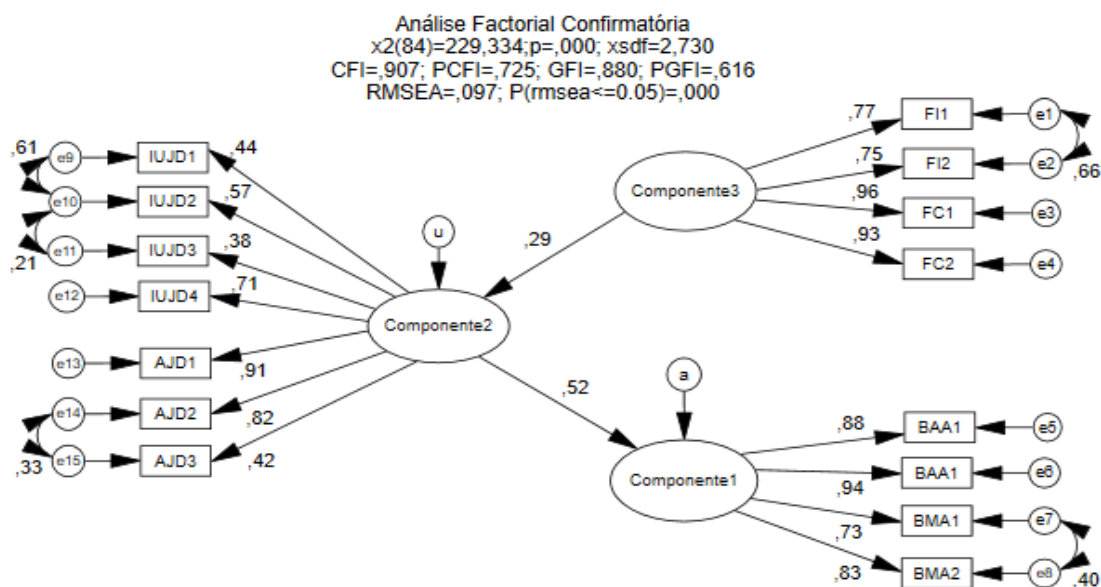
Figura 6 – Esquema Relacional Proposto – Formação docente e Jogos didáticos e de simulação



Fonte: Mucharreira *et al.* (2016).

Os autores recorreram à aplicação de um questionário e ao modelo de equações estruturais para tratamento dos dados, resultantes de 185 respostas válidas por parte de docentes do grupo “430-Economia e Contabilidade”, com qualificação profissional, do território nacional. De acordo com a análise fatorial realizada neste estudo, patente na Figura 7 (Análise Fatorial do Esquema Relacional Proposto – Formação docente e Jogos didáticos e de simulação), constatou-se que a “Formação Docente” (Componente 3) não favorecia a “Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos e de Simulação” (Componente 2) por parte dos docentes. Contudo, a “Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos e de Simulação” (Componente 2) por parte dos docentes influenciava as concepções quanto a “Benefícios na Motivação e na Aprendizagem” (Componente 1) dos alunos.

Figura 7 – Análise Fatorial do Esquema Relacional Proposto – Formação docente e Jogos didáticos e de simulação



Fonte: Mucharreira *et al.* (2016).

Analisando os pesos fatoriais, torna-se possível verificar que, pese embora a formação docente não favorecer a implicação e aplicação dos jogos didáticos e de simulação, a formação contínua terá, ainda assim, um papel mais significativo que a formação inicial, pois as questões FC1 e FC2 revelaram-se estatisticamente mais relevantes que as outras duas. Adicionalmente, analisando os pesos fatoriais da Componente 1, pode considerar-se que, segundo as conceções dos inquiridos, os principais benefícios, decorrentes do recurso aos jogos didáticos e de simulação, centram-se mais nas aprendizagens em detrimento da elevação dos níveis de motivação. Em conclusão, e tendo presente Mucharreira *et al.* (2016) seria de equacionar a apresentação e reflexão das potencialidades adstritas a estes jogos didáticos e de simulação nos programas de formação de professores

3.2. Formação Contínua

Tendo por referência Ducoing (2007), há que assumir desde logo uma complexidade teórica na definição do conceito de formação, sendo assim necessária uma grande abertura para a contextualizar e caracterizar, pois tem um sentido e alcance muito vasto, não permitindo dessa forma a construção de esquemas e posições unívocas.

Ducoing (2007) faz também referência às diferentes conceções de formação, entre elas, a formação segundo as diferentes tradições filosóficas, a formação segundo categorias humanístico-sociais, reforçando que cada vez mais se assume a formação a partir da prática e a formação a partir da centralidade do sujeito. Neste enquadramento, o sujeito constitui o ponto de partida e de chegada, o núcleo de reflexão e questionamento, sem esquecer que para além deste núcleo, existe o referente relacional e a importância da formação em contexto.

Seguindo a ideia proposta por Ducoing (2007), a de procurar situar o conceito, face a esta investigação verificou-se um alinhamento com os princípios expostos por Marcelo (1999), onde se assume: a formação de professores, particularizando à formação contínua, como um processo contínuo ao longo de toda a carreira docente (Fullan, 1991). Complementarmente, perspetiva-se a formação contínua enquanto estratégia que, para além de desenvolvimento profissional docente - particularmente se existir uma aposta na formação em contexto ou centrada na escola -, possa conduzir a um desenvolvimento organizacional (Escudero & López, 1992).

Nestes pressupostos, uma formação que possa articular os conhecimentos teóricos e práticos tendo em vista a ação e que, refletindo a partir desta e sobre esta ação, se possam alargar os horizontes do conhecimento (Tabachnick & Zeichner, 1991), relevando a formação clínica, individualizada, atenta às necessidades em específico de um professor ou grupo de professores (Mialaret, 1981) e que possibilite a

reflexão pessoal e profissional do sujeito, um questionamento que possa (re)avaliar as próprias crenças e atitudes (Little & McLaughlin, 1993).

No enquadramento desta investigação, no ponto 1 do capítulo I foi já apresentada uma contextualização histórica do papel da formação contínua no sistema educativo português, apoiando-nos nos diferentes normativos legais.

Tal como já referido, Estrela (2001) considera que a formação contínua em Portugal não tem ainda a estruturação e aplicação que seriam desejáveis, apontando-se no início da década de 90 como principais fragilidades em Portugal, o carácter não sistematizado das ações de formação, pela existência de ações de formação descontextualizadas das reais necessidades de professores e escolas, a existência de ações de formação ao sabor de modas e tendências questionáveis, a reduzida participação dos formandos na conceção e orientação da formação, dificuldades na articulação da teoria com a prática, o predomínio de um modelo de formação centrado nas aquisições (Ferry, 1983), bem como, falta de consistência e credibilidade na avaliação das formações. Estes eram problemas antigos, pois já na década de 80, a situação era clarificadora, onde nem a publicação de normativos legais, instituindo a formação contínua como um direito (Lei de Bases de 1986) e como um dever (Decreto-lei nº 344/89) conseguiu reverter de forma clara a situação já antes identificada:

A formação contínua, entendida como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e atividades para docentes) e devidamente estruturado em termos de objetivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal (OCDE, 1986, p.173).

Tendo presente Nóvoa (1991), nos anos 70 e 80 assistiu-se a uma forte dinamização de ações de formação contínua, acompanhada por uma crescente diversificação das entidades promotoras das respetivas ações, entre elas as instituições de ensino superior e associações de professores, embora, como atestam Nóvoa (1991) e Estrela (2001), apesar de todos esses assinaláveis progressos, que continuaram na década de 90, continuava a existir um elevado controlo por parte da administração central, em grande medida potenciado pela existência de apoios comunitários.

Ainda segundo Nóvoa (1991), a formação contínua em Portugal teve este incremento e valorização ao longo do tempo devido à necessidade sentida por parte dos docentes, por vezes também com o apoio das organizações sindicais, que, muito simplesmente, queriam alargar e aprofundar conhecimentos e perspetivas pedagógicas, procurando desta forma um conjunto mais vasto e pertinente de referências para um melhor exercício da profissão.

De acordo com Estrela (2001), a investigação respeitante à formação contínua tem estado ainda, no início deste século XXI, numa fase prematura, referindo-se a este propósito à existência de uma certa dispersão de pesquisas, oriundas de diferentes campos disciplinares e sujeitas a diferentes paradigmas e metodologias, inviabilizando-se uma leitura coerente e abrangente dos dados.

Estrela (2001) enuncia alguns efeitos perversos do discurso reflexivo sobre a formação. Começa por indicar a tendência para a descontextualização das ações de formação, lamentando a manutenção de discursos demasiado generalistas, como se as realidades dos países, das escolas, dos diferentes níveis de ensino, entre outros aspetos, fossem exatamente as mesmas. Outro efeito, na sua perspetiva, advém do aparente sucesso do discurso teórico acerca da formação, facilmente se caindo na tentação de se criar *slogans*, chavões que concentram em si uma beleza efémera, um entendimento aparente no campo das palavras, mas que pode conduzir a imprecisões conceptuais. Um terceiro efeito, apontado pela autora, centra-se num possível desprofissionalizar da função docente, em contraste com as tentativas de introdução de maiores índices de autonomia na construção dos seus próprios saberes profissionais. Quer com isto apontar-se a aparente clivagem entre os saberes teóricos da investigação universitária e os saberes práticos, da experiência no terreno na realidade escolar. Um último efeito apontado radica nos perigos inerentes à substituição da investigação no terreno pelo discurso reflexivo e especulativo sobre a formação, cujas consequências nefastas podem impossibilitar a aproximação a uma realidade próxima da idealizada.

Quanto aos discursos oficiais relativos à formação, Estrela (2001) refere que estes discursos adquirem uma linguagem técnica das ciências da educação, tendo em vista uma aparente aproximação e empenho na definição de políticas, contudo, esse ilusório comprometimento não é efetivo, pois ao definirem-se as políticas, não são fornecidos em quantidade e qualidade os recursos humanos, técnicos e financeiros necessários para uma eficaz e eficiente implementação das mesmas.

No que concerne aos discursos dos formandos, supostos beneficiários das ações de formação, embora não existindo grandes estudos em Portugal sobre esta temática, a informação existente aponta no sentido de discursos muito estereotipados quanto à reflexão acerca das motivações para a formação, bem como quanto à avaliação da mesma (Estrela, 2001).

Nos últimos anos, o papel da formação contínua tem vindo a ganhar um protagonismo crescente, apesar de ainda existirem muitos aspetos a melhorar (CNE, 2015b). Voltando a ter como referência alguns normativos legais, mais recentemente há que situar o Decreto-lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, onde mais uma vez se encontra plasmada a relevância teórica atribuída à formação contínua, acompanhada pela vontade política em se reforçarem recursos humanos, financeiros e técnicos tendo em vista a valorização profissional e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino. Também se extrai deste diploma legal

o propósito de a formação contínua poder ser cada vez mais contextualizada às reais necessidades das escolas e professores *de per si*, independentemente do espaço físico ou da instituição que a promova.

Importa ter presente que, à semelhança de muitos outros conceitos, não existe um entendimento unívoco quando estamos perante a expressão “formação contínua de professores”. Perante isto, importa referir que nos situamos também no exposto pela CNE (2015b), ao considerar que esta formação contempla todas as atividades – formais e informais - que contribuem para um aperfeiçoamento permanente ao nível profissional, e muitas vezes também ao nível pessoal, englobando, desta forma, todas as ações formativas que não estejam enquadradas na formação inicial que atribui a qualificação profissional para o exercício da profissão.

Todas as ações de formação contínua, tendo como desiderato o desenvolvimento profissional docente, podem ser certificadas ou não-certificadas. Contudo, todas elas necessárias, em face da crescente complexidade da sociedade atual que torna rapidamente desatualizada, ou mesmo obsoleta, qualquer formação inicial. Apesar da crescente importância da formação contínua docente, a realidade é que muitos professores, em função dos normativos legais vigentes no que diz respeito à progressão na carreira no ensino público, poderão tender a assumir as ações de formação contínua como um meio para procurar progredir na carreira e menos como uma possibilidade de, através dela, alcançarem um verdadeiro crescimento profissional e até pessoal (CNE, 2015b).

Nos últimos anos, as recomendações de diversos organismos - tais como o CNE e o CCPFC -, têm sido insistentes e bastante incisivas, na tentativa de relevar o papel da formação contínua docente para proporcionar e potenciar o desenvolvimento profissional docente, apontando para um maior benefício quando se aposta numa reflexão sistemática sobre as práticas, a constituição de comunidades de aprendizagem que promovam uma interação e aprendizagem cooperativa. Estas recomendações apoiam-se em diversos outros estudos e pela análise estatística, comparativamente com outros países, ao evidenciar que os docentes portugueses participam essencialmente em ações de formação de curta duração, como os *workshops*, em detrimento de ações de formação que proporcionem práticas de desenvolvimento profissional cooperativo, com um peso relativo muito inferior, abaixo dos 20% do total de ações de formação (CNE, 2015b).

Situando-nos nas particularidades da formação contínua docente, esta pretende a atualização e reforço de conhecimentos e competências profissionais, podendo de igual forma, constituir-se como um importante fator de mobilidade profissional e progressão na carreira (Eurydice, 2015).

As ações de formação contínua docente, segundo o CCPFC (2014) e a Eurydice (2015), revestem-se de diferentes modalidades, umas mais centradas nos conteúdos e outras, por seu turno, eminentemente

nos processos e nos contextos específicos da escola, perspetivando-se que a sua organização possa estar a cargo de diferentes entidades formadoras, que estejam devidamente acreditadas. Esta acreditação, tanto das entidades formadoras, mas também das ações de formação e dos formadores envolvidos é da estrita competência do CCPFC. Em Portugal, e para efeitos de progressão na carreira, os professores têm de participar e obter aproveitamento em determinadas ações de formação contínua ou cursos de formação especializada, variando o número de horas docentes de acordo com o escalão em que o docente se encontra, não podendo ser nunca, contudo, inferior a 25 horas anuais.

As ações de formação contínua são gratuitas sempre que estas resultem da iniciativa da administração, assumindo-se o período de formação como tempo letivo de trabalho. Cada professor pode solicitar dispensa para formação até um limite de 5 dias úteis seguidos, ou 8 interpolados, em cada ano letivo, sendo dada preferência, quando possível, que a dispensa ocorra em períodos que não afetem a atividade letiva do docente. Esta premissa considera-se obrigatória, sempre que a participação na ação de formação contínua seja do interesse pessoal e iniciativa do docente (Decreto-lei nº 22/2014; Eurydice, 2015).

Independentemente da iniciativa, modalidade e circunstâncias em que se desenrole a formação contínua, o que é de relevar é que esta possa atingir os objetivos a que se propõe, entre eles, como possibilidade de promover o desenvolvimento profissional docente. Apesar da sua reconhecida importância, a formação contínua de professores em Portugal vai-se concretizando sem a disponibilização, por parte do sistema educativo, das melhores condições para a sua implementação, por parte dos organismos responsáveis, permanecendo de igual forma distantes das reais preocupações e problemas das escolas e dos professores (Silva *et al.*, 2015). De acordo com Nóvoa (2009b), é cada vez mais importante que esta formação contínua docente seja construída dentro da profissão, onde se assuma, neste início do século XXI, o regresso dos professores ao centro das preocupações educativas, em que, para além da natural procura da qualidade de ensino, a formação docente deve procurar constituir-se cada vez mais como um meio para a realização pessoal, de elevação do estatuto profissional e de exercício consciente e alargado de uma cidadania ativa (Silva *et al.*, 2015).

Em linha com Huber e Hutchings (2005) e Arends (2008), quando estes refletem em que consiste um bom professor (*vide* Figuras 1 e 2), quais as características que possui um professor eficaz, Nóvoa (2009a) considera ser este um bom ponto de partida para esta reflexão na profissão, onde possa ser encarada como inadiável o reforço do exercício coletivo da profissão.

Partindo Nóvoa (2009a) da consideração de que a competência coletiva de uma comunidade de práticas docentes é muito mais do que o somatório das competências individuais, na sua perspetiva, caberá a estas comunidades, suportadas no seu projeto educativo, transformar o conhecimento e a experiência

coletivas em conhecimento profissional, permitindo assim fazer face aos crescentes desafios da escola e da sociedade atual. Huber e Hutchings (2005) reforçam o papel estratégico das comunidades de práticas docentes como espaços privilegiados de pesquisa, discussão, reflexão e inovação, onde só cabem professores razoavelmente comprometidos com a sua profissão, indicando que para a sua concretização é essencial a planificação e implementação de programas de formação coerentes.

A facilitação destas comunidades de prática docente, que podem fomentar práticas colaborativas, não deixam de criar uma rutura com uma certa visão tradicional de individualismo e isolamento docentes (Veiga Simão *et al.*, 2009). Na opinião destes autores, bem como de Campos (2002), a formação contínua docente deve ser informada pela investigação produzida e implementada no sentido de dotar os seus intervenientes de técnicas e espírito investigativo.

A formação contínua pode de facto constituir-se como um agente de mudança e transformação da escola, como se fosse - tendo presente Rocha (2014) -, um processo alquímico, potenciando um desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes envolvidos. Para tal se efetivar é também crucial que as ações de formação contínua se estruturem no projeto educativo da organização escolar, bem como, que as ações de formação possam ser encaradas como oportunidades de aprendizagem e mudança e não apenas tendo-lhes adstrita a perspetiva redutora de apenas poder servir para a obtenção de certificação e creditação que permitam, eventualmente, uma progressão na carreira (Jesus, 2000; Rocha, 2014).

Segundo Marcelo (1999), são vários os fundamentos que podem justificar a importância da formação de professores, particularmente a formação contínua docente. Entre estes fundamentos podemos assumir a própria formação inicial e a fase de iniciação profissional, a indução; o desenvolvimento profissional enquanto causa ou efeito para a formação contínua ter lugar; a prática docente, alterações no currículo e fatores que emanam do contexto escolar; bem como a evolução conceptual que faça surgir novos modelos e orientações teóricas.

Tendo presente Demailly (1992), quando se toma em consideração as diferentes estratégias de formação contínua, torna-se crucial clarificar *a priori* uma série de conceitos, entre eles o de modos de socialização e o de formação. Segundo este, modos de socialização remete para tudo aquilo que contribui para que o Homem se revista de uma componente social, enquanto a formação poderá ser entendida como os modos de socialização específicos em que, de forma consciente, ocorre uma transmissão de saberes e de práticas.

Segundo Demailly (1992), a formação pode dividir-se em duas categorias, as formais e as informais. Enquanto as categorias formais caracterizam-se por estarem desligados no tempo e no espaço da atividade como está socialmente constituída, sendo essa formação delegada numa determinada instituição e

estruturada para o coletivo, já as informais revestem-se de uma natureza mais prática, de aprendizagem em situação, não-institucional, saberes adquiridos por contacto, por modelagem, nas relações estabelecidas interpares, ou com um determinado mestre ou mentor.

A formação contínua tem também a particularidade de facultar a possibilidade aos docentes de atualizarem os seus conhecimentos e de assim conseguirem acompanhar todo o crescimento exponencial do conhecimento e das novas práticas, novos cenários que se colocam continuamente a estes profissionais, convocando-os para o domínio de novos conceitos e competências (Contreras, 2011), pelo que a formação contínua poderá romper com uma certa visão estática e tradicional do ensino (Lee, 2014).

No que concerne às formas de transmissão formal dos saberes, que, segundo Demailly (1992) podem aplicar-se tanto a atos de ensino como de formação, podem assumir-se, num ideal-tipo, as seguintes formas:

- A forma universitária: neste modelo, a principal finalidade consiste na transmissão dos saberes, tem um carácter voluntário, onde mestres e discípulos se interrelacionam com o saber, a ciência. São projetos que possuem um carácter formal e estão vinculados a uma determinada instituição formadora.

- A forma escolar: neste modelo, a principal característica radica no carácter institucional do ensino ou formação ministrados. O ensino é organizado por uma entidade que se encontra acima dos professores, sendo esta a responsável pelo programa que é aplicado, podendo aqui assumir-se como referente central a escolaridade obrigatória.

- A forma contratual: neste modelo, a principal característica é a ausência da natureza institucional e rígida da forma escolar. Neste modelo formativo-contratual existe uma relação próxima, contratual, entre os formadores e formandos, bem como com outros eventuais parceiros. Neste modelo, existe a negociação do programa e dos instrumentos pedagógicos a utilizar no programa de formação, sendo esta a forma mais comum de oferta de cursos de formação contínua.

- A forma interativa-reflexiva: neste modelo, a principal característica é a de ser uma aprendizagem em situação, com a constituição de grupos de investigação-ação, ou acompanhamento de projetos. Neste modelo enquadram-se os programas de formação para resolução de problemas reais, com uma forte ligação a situações específicas de trabalho. Neste modelo, formador e formandos constituem-se como colaboradores, ajudando-se mutuamente no contexto de trabalho onde se desenrola a formação.

Para Demailly (1992), os modelos apresentados não são rígidos, sendo natural encontrarmos formas mistas. Um aspeto a ter em conta diz respeito à questão da obrigatoriedade de frequência nas ações de formação. Enquanto alguns autores consideram o ato voluntário como *conditio sine qua non* para se entrar

verdadeiramente num processo de formação, outros consideram que a utilidade e legitimidade de um saber são suficientes para que se justifique a existência de uma ação de formação.

Numa outra perspetiva, não deixando de ser concordante com a de Demailly (1992), Nóvoa (1992) propõe a reorganização das quatro formas propostas, sintetizando-as em apenas dois modelos, sendo eles:

- Modelo estrutural: este modelo engloba as formas de transmissão formal dos saberes universitária e escolar, tendo por base a forte componente técnico-científica em que o processo de formação se estrutura, centrada num modelo de instrução e transmissão de conhecimentos. Os programas de formação são disponibilizados por instituições acreditadas e que se situam fora dos contextos profissionais dos professores.

- Modelo construtivo: este modelo engloba as formas de transmissão formal dos saberes contratual e interativa- reflexiva, tendo por base uma forte componente de trabalho contextualizado, onde se procura articular de forma harmoniosa a componente teórica e prática. Os programas de formação são disponibilizados tendo por referência os contextos específicos de trabalho dos professores. A planificação, implementação e avaliação das ações de formação e dos seus participantes pode adquirir um caráter informal. Neste modelo, formadores e formandos demonstram um maior sentido relacional, procurando a máxima cooperação na reflexão e resolução de questões ou problemas práticos que emanam do seu contexto de trabalho. Tudo o que daí resulta, dos processos de formação, poderá possibilitar a apropriação por parte dos professores, dando-lhes um sentido próprio, no quadro das suas histórias de vida.

Já segundo as conceções de Felman-Nemser (1990) e Marcelo (1999), as orientações conceptuais sobre a formação de professores podem ter diferentes classificações, segundo diferentes autores, sendo mais comuns as referências a uma orientação académica, prática, tecnológica, pessoal e crítica/social, assumindo Zeichner (1983) outras denominações para as orientações referidas, respetivamente, orientação académica, artesanal, condutista, personalista e indagação.

Na orientação académica o foco está no professor enquanto especialista, dominando os conteúdos de determinadas áreas disciplinares para a consequente transmissão dos saberes, estando implícita uma certa visão do professor como um técnico que domina uma determinada área do saber, não se privilegiando tanto a forma como é transmitido o conhecimento, a vertente pedagógica.

Na orientação prática ou artesanal o ensino é encarado como um fenómeno complexo, que deve ser entendido tendo em conta as realidades específicas, os contextos de cada organização escolar, sendo valorizada a experiência acumulada pelos docentes e a observação dos professores mais experientes.

Na orientação tecnológica ou condutista o ensino é visto como uma ciência em que, para além dos saberes necessários ao professor, é requerida uma elevada destreza nas técnicas necessárias para ensinar. Segundo esta orientação, a melhoria do ensino assentará na investigação dentro das ciências da educação.

Na orientação pessoal ou personalista é enfatizado o nível de alteridade de cada docente, pois o ensino não consiste apenas numa técnica, passando também, consideravelmente, por uma descoberta interior, de si e dos seus pares, adquirindo desta maneira a formação de professores uma forte dimensão pessoal, relacional, situacional e institucional.

Na orientação crítica/social ou de indagação é enfatizada a necessidade de compromissos éticos e sociais na busca das melhores práticas educativas, estimula-se a reflexão e a construção social do conhecimento tendo em vista o estabelecimento de uma sociedade mais justa e democrática, onde o professor é encarado como um ativista na prossecução desses fins, mantendo esta orientação um certo vínculo à orientação prática ou artesanal.

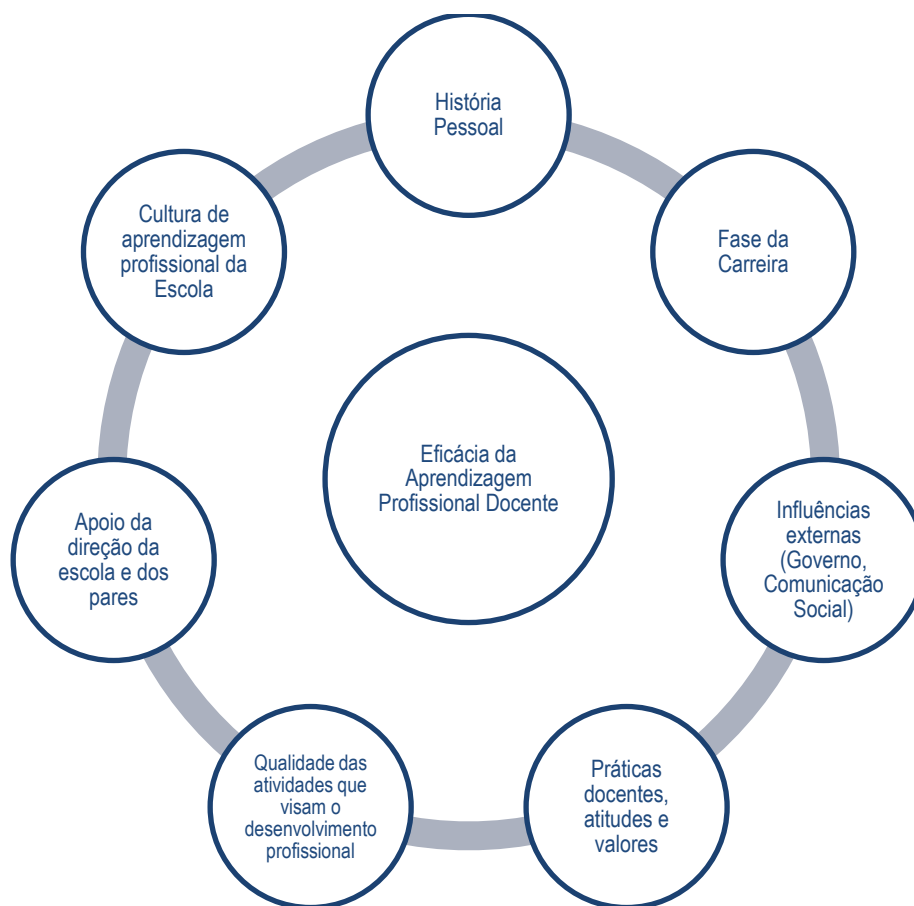
A formação contínua pretende melhorar a qualidade do ensino, passando esta por todos os atos complexos que envolvem as prestações de ensino (Demailly, 1992). Não raras vezes, na prática docente, há que ter em atenção a existência de uma tensão entre dois grandes polos, o polo da dramática e o da engenharia, e o mesmo é dizer, entre a improvisação, o que é cristalizado no tempo, não se repetindo e, por outro lado, tudo aquilo que é transferível, podendo constituir-se como rotina onde assenta a ação (Ferry, 1983).

Para Day (2001) a formação contínua constitui-se como todos aqueles momentos planeados tendo em vista aprendizagens, acreditadas ou não acreditadas. Tem como objetivo a promoção de uma aprendizagem intensiva durante um determinado período de tempo.

Como nos elucida Bahia (2009), apesar de ser importante a existência de ações de formação de natureza generalista, a formação específica reveste-se de grande importância para os professores das diferentes áreas disciplinares, no respeitante à didática e a aspetos de natureza teórica e meta-teórica, pelo que, ao projetar-se o plano de formação se deve ter em conta as especificidades de cada área científica na produção e desenvolvimento do conhecimento que se espera que possa ter lugar por via da formação.

Para além destas preocupações atrás descritas, Day (2005) refere outros fatores a ter em conta na conceção dos planos de formação, tendo em vista o fomento de desenvolvimento profissional docente, conforme demonstra a Figura 8 (Fatores Promotores de Eficácia do Desenvolvimento Profissional Docente).

Figura 8 - Fatores Promotores de Eficácia do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Day (2005).

De acordo com Lesne (1984), no reino da pedagogia, onde se insere a formação contínua de adultos, as teorias pedagógicas são especulações, muitas vezes simples projetos de intenção, não explicando o que é, mas o que deveria ser. Não deixa de explicitar que a educação de um indivíduo é um processo que se desenrola ao longo da vida, através da contínua interação que ele próprio mantém com toda a sua envolvente (processo de socialização), alertando para o facto que esta socialização não traz consigo, necessariamente, conformidade, pois existirá sempre a possibilidade de ocorrer uma adaptação e autonomia individuais.

Também Bragança (2011) remete para este facto, ao referir que ao pensar-se a formação, coloca-se o humano no centro da reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos não só connosco, mas também com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. Podemos assim considerar que o processo educativo permeia toda a vida humana.

Existem períodos em que esta socialização adquire maior preponderância, como grandes mudanças profissionais e pessoais do indivíduo (primeiro emprego, mudança de emprego, reconversão profissional,

promoção, casamento do indivíduo, nascimento dos filhos, mudança de residência) exercendo-se a socialização no âmago das instâncias familiares, na escola, no trabalho, nos grupos a que pertence (Lesne, 1984). Lesne (1984) aponta diferenças nas práticas formativas e seus resultados, quando comparamos adultos e crianças ou jovens, pois o adulto constitui-se como um agente social presente, não futuro, adquirindo a formação um significado social profundo. Tendo presente Lesne (1984), podemos elencar três modos de trabalho pedagógico:

- Modelo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa: neste modelo existe a transmissão de saberes, valores ou normas, em simultâneo com a organização social correspondente. O aluno/formando tem um papel passivo, limitando-se a ser um mero recetor de informação.

- Modelo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal: neste modelo pretende-se desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes. O ponto de partida já não radica nos saberes existentes e nas orientações normativas, mas importa aqui as expectativas, projetos e interesses pessoais do formando.

- Modelo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo: neste modelo pretende-se a apropriação cognitiva do real, onde a formação visa tornar o formando mais autónomo, promovendo dessa forma o desenvolvimento organizacional da instituição onde este exerce a sua atividade laboral.

De acordo com o exposto por Éraut (1977), podemos referir-nos aos seguintes paradigmas da formação contínua de professores, de acordo com as finalidades a que se propõem:

- Paradigma do *Deficit*: a principal finalidade da ação de formação consiste na pretensão de suprir falhas ocorridas com formações anteriores.

- Paradigma do Crescimento: a principal finalidade da ação de formação consiste na identificação dos interesses do professor, com o propósito de poder conduzir ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

- Paradigma da Mudança: a principal finalidade da ação de formação consiste na promoção de mudanças efetivas conducentes a um envolvimento dos professores. Embora todas as formações possam conduzir a mudanças, o que se pretende aqui é levar os professores mais recalcitrantes a se convencerem a mudar o que é importante ser mudado.

- Paradigma da Resolução de Problemas: a principal finalidade da ação de formação consiste na pretensão de que esta possa ajudar à resolução de problemas reais identificados na escola, sendo assim o programa ajustado às necessidades reais sentidas.

Os paradigmas de formação contínua permitem, assim, enquadrar e justificar de forma ampla as políticas formativas, colocando em relação as necessidades do sistema educativo no seu todo, das escolas e dos professores em particular, tendo em conta as especificidades próprias de cada docente e grupo de docentes. Oportuna poderá ser a referência a Doyle (1990), segundo o qual podemos assumir cinco imagens-tipo dos centros de formação para com a classe docente, inscritas no Quadro 16 (Imagens-Tipo da Classe Docente):

Quadro 16 – Imagens-Tipo da Classe Docente

Imagem	Principais Características
Bom Funcionário	Professor obediente e cumpridor
Jovem Académico	Professor candidato a investigador
Pessoa por Inteiro	Professor à descoberta do seu estilo e valores
Inovador	Professor inovador, enviado para a ação no terreno
Pessoa Reflexiva	Professor reflexivo, procurando as melhores opções, tomando decisões

Fonte: Adaptado de Doyle (1990).

Em síntese, e reforçando uma contextualização histórica e normativa, de acordo com Estrela (2007), a formação contínua em Portugal adquiriu importância com o Decreto-lei nº 249/92 de 9 de novembro, mas particularmente entre 1996 e 1998 com o Decreto-lei nº 207/96 de 2 de novembro, afirmando-se como um instrumento claro de reforço da autonomia, inovação e cooperação das comunidades educativas, ganhando relevância os centros de formação, particularmente os CFAE. A formação contínua começou também a descentrar o seu foco, já não apenas incidindo na sala de aula, mas tendo em vista o desenvolvimento profissional docente em todas as tarefas que executa na comunidade educativa. Também nesta década, tendo presente Estrela (2007), houve um acréscimo significativo de investigação nacional centrada na formação contínua, resultando algumas conclusões muito relevantes, conforme plasmado no Quadro 17 (Principais Conclusões de Estudos sobre Formação Contínua):

Quadro 17 – Principais Conclusões de Estudos sobre Formação Contínua

Formação Contínua	Necessidades de Formação	Contributos da Formação para as Práticas	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> - Encarada como meio para o desenvolvimento profissional. - Incentivo às metodologias de formação ativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Didáticas específicas. - Utilização das TIC. - Avaliação. - Projetos educativos. - Gestão de sala de aula. - Educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior reflexão nas práticas. - Melhor gestão da disciplina. - Melhor organização curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependência dos centros de formação. - Fraca autonomia dos centros de formação face ao Estado. - Caráter obrigatório e descontinuo das ações. - Falta de articulação com outros organismos (autarquias, ensino superior).

Fonte: Adaptado de Estrela (2007).

Para Estrela e Estrela (2001), com a crescente cientificação dos fenómenos educativos, iniciada no século XIX, a formação foi-se apropriando de metodologias e técnicas de investigação, não só ao serviço da avaliação das ações de formação, mas de igual forma para as integrar nos contextos e nas práticas educativas. Na mesma linha, os autores defendem que o ato pedagógico se constrói e reconstrói permanentemente a partir da vivência do real, e daí problematizando-se para a planificação da ação, do desenho da investigação.

Tendo presente algumas das conclusões do projeto “Investigação, Reflexão, Ação” (IRA), em Estrela e Estrela (2001), podemos apontar como algumas lacunas da formação contínua, proporcionada pelos CFAE, o facto de se constituírem como formações *standardizadas* e que pecam por não conseguirem proporcionar nos docentes uma abordagem dialética e crítica entre a teoria e a prática, consistindo por regra em ações de formação quase sempre descontextualizadas da realidade em cada docente exerce a sua atividade. Outros aspetos apontados foram o facto de alguns docentes não estarem convictamente nas ações de formação, sendo a sua motivação quase exclusivamente o facto de conceder créditos, necessários para as mudanças de escalão. Também a questão da falta de tempo, para corroborar o pouco envolvimento dos docentes e a necessidade em cumprir os programas. Nas conclusões do estudo sugere-se que as instâncias competentes incentivem a formação centrada nas escolas, incluindo nos horários dos docentes um tempo para formação, assumindo esse tempo como trabalho docente, não só para participações individuais em ações de formação, mas, inclusivamente, para a constituição de grupos de trabalho reflexivos.

Tomando em consideração os relatórios do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), a acreditação das ações de formação é efetuada após o preenchimento formal de requerimento dirigido a este Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, fornecendo as seguintes informações (CCPFC, 2013):

- Modalidade da ação de formação;
- Entidade formadora e número de registo de acreditação;
- Designação da ação de formação;
- Duração prevista da ação de formação;
- Área de formação em que se insere;
- Programa detalhado;
- Objetivos, conteúdos e metodologias adotadas;

- Condições de frequência e sistema de verificação das mesmas;
- Sistema de avaliação da ação e dos formandos;
- Destinatários da ação, com indicação do nível de ensino/grupo de docência;
- Identificação dos formadores;
- Número de realizações previstas e local/locais de realização da ação;
- Outros elementos que o regulamento específico da modalidade de formação proposta possa exigir.

De acordo com o nº 3 do artigo 31º, podem ser formadores, mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), os docentes que apresentem um currículo relevante, comprovada experiência ao nível da formação de professores e possuam uma formação académica e/ou profissional ajustada à área científica da ação de formação a realizar.

O CCPFC, em conjunto com a Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE), decidiram que a partir de 2007 a escala de avaliação das ações de formação passou a constituir-se numa classificação quantitativa na escala 1 a 10, sendo o referencial da escala de avaliação o que advém do previsto no nº 2 do artigo 46º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-lei nº15/2007, de 19 de janeiro:

- Excelente – de 9 a 10 valores;
- Muito Bom – de 8 a 8,9 valores;
- Bom – de 6,5 a 7,9 valores;
- Regular – de 5 a 6,4 valores;
- Insuficiente – de 1 a 4,9 valores.

Apresenta-se de seguida, no Quadro 18 (Modalidades de Formação), uma síntese das principais modalidades previstas na legislação respeitantes às ações de formação contínua.

Quadro 18 – Modalidades de Formação

Modalidades de Formação	Características	Objetivos	Formas de Operacionalização	Duração
Curso/Módulo de Formação	Aquisição de conhecimentos, capacidades e competências para desenvolver a autoformação e a inovação educacional. <u>Formação centrada nos conteúdos</u>	Atualização e aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos.	Variam em função das necessidades de formação identificadas. Participantes: sem número mínimo e máximo fixado.	Indefinida, pode ser por módulos e a duração será em função dos objetivos fixados.
Disciplinas Singulares do Ensino Superior	Creditação de Unidades Curriculares / Cursos. <u>Formação centrada nos conteúdos</u>	Creditação de Unidades Curriculares / Cursos.	Ministradas nas instituições de ensino superior.	Duração específica da Unidade Curricular/Curso
Seminário	Modalidade centrada na prática educativa e nas didáticas, no estudo autónomo e nos métodos e processos do trabalho. <u>Formação centrada nos conteúdos</u>	Reflexão conjunta nas e sobre as práticas desenvolvidas, desenvolvendo metodologias de investigação-formação centradas na realidade escolar e promoção do diálogo interdisciplinar.	Partilha de práticas individuais e grupais, onde se promovem competências de investigação, de estudo autónomo e de reflexão crítica. Envolve relatos em grupo, estudo e investigação, devendo culminar na apresentação de um ensaio escrito ou relatório de investigação. Participantes: 7 a 15 formandos.	Até 3 horas semanais de formação (regra geral entre 12 a 20 semanas).
Oficina de Formação	Modalidade centrada no saber-fazer prático ou processual. <u>Formação centrada nos processos e contextos escolares</u>	Reflexão conjunta nas e sobre as práticas desenvolvidas, concebendo novos documentos/estratégias que promovam a transformação das práticas.	Identificação prévia e objetiva das necessidades de formação. Partilha de práticas individuais e confrontá-las com as dos pares, partindo desta reflexão e trabalho para uma fase de regulação, onde se operacionalizam novas conceções e estratégias. Participantes: 10 a 20 formandos.	15 a 50 horas de formação (regra geral num só ano letivo).
Estágio	Modalidade centrada no saber-fazer prático ou processual. <u>Formação centrada nos processos e contextos escolares</u>	Reflexão conjunta nas e sobre as práticas desenvolvidas.	Atividade individual dos formandos, assistida por um-orientador. Participantes: 2 a 5 formandos.	15 a 30 horas de formação (regra geral num só ano letivo).
Projeto	Modalidade centrada no saber-fazer prático ou processual. <u>Formação centrada nos processos e contextos escolares</u>	Desenvolvimento de metodologias de investigação-formação centradas na realidade escolar, promovendo o trabalho cooperativo e diálogo interdisciplinar.	Partilha de práticas individuais e confrontá-las com as dos pares, partindo desta reflexão e trabalho para uma fase de regulação, onde se operacionalizam novas conceções e estratégias e se dá a produção de novos conhecimentos. Participantes: 7 a 15 formandos.	15 a 50 horas de formação (regra geral num só ano letivo).
Círculo de Estudos	Método social de formação, forte relação com a cultura organizacional. <u>Formação centrada nos processos e contextos escolares</u>	Questionamento e mudança das práticas profissionais.	Estudos de caso, a discussão e reflexão dos problemas. Participantes: 7 a 15 formandos.	Mínimo de 10 semanas.

Fonte: Adaptado de CCPFC (2013).

Conforme se pode observar, existem diferentes modalidades, com objetivos e formas de operacionalização muito diversificadas, sendo possível categorizar as diferentes modalidades naquelas que primordialmente se centram nos conteúdos e as que, por outro lado, se focam nos contextos escolares (CCPFC, 2013). Tendo presente o Relatório de Atividades do CCPFC (2013), a maioria das ações de formação neste período são da responsabilidade dos CFAE, tendo as associações de professores, as IES e outras instituições, uma menor relevância no panorama nacional de formação contínua, conforme demonstra o Quadro 19 (Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2012).

Quadro 19 – Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2012

Modalidades	Agrupamentos de Escola (CFAE)	Associações de Professores	Instituições de Ensino Superior (IES)	Outras	Total
Curso de Formação	1429	499	578	81	2587
Módulo de Formação	3	3	77	1	83
Disciplinas Singulares	0	0	205	0	205
Seminário	1	1	2	0	4
Oficina de Formação	902	141	112	46	1201
Estágio	1	1	1	0	3
Projeto	76	6	0	0	82
Círculo de Estudos	65	4	2	0	71
Total	2477	655	977	127	4236

Fonte: Dados obtidos em CCPFC (2013)

Decorrente da análise do Quadro 19 (Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2012) é possível identificar o papel determinante dos CFAE na concretização de ações de formação, bem como as que são promovidas pelas IES. As modalidades de formação predominantes em 2012 foram os “cursos de formação” e “oficinas de formação”, estando no campo oposto as modalidades de “estágio” e “seminários”.

Quadro 20 - Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2013

Modalidades	Agrupamentos de Escola (CFAE)	Associações de Professores	Instituições de Ensino Superior (IES)	Outras	Total
Curso de Formação	1601	476	566	89	2732
Módulo de Formação	8	1	24	0	33
Disciplinas Singulares	0	0	44	0	44
Seminário	1	0	1	0	2
Oficina de Formação	653	86	87	19	845
Estágio	0	2	1	0	3
Projeto	39	2	2	0	43
Círculo de Estudos	53	0	3	0	56
Total	2355	567	728	108	3758

Fonte: Dados obtidos em CCPFC (2014).

Tendo presente o Quadro 20 (Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2013), é de assinalar que, em 2013, registou-se uma descida significativa do número total de ações de formação realizadas, contraindo assim cerca de 11, 3%. É de assinalar, de igual forma, o reforço do peso percentual das ações promovidas pelos CFAE, representando 62,7% em 2013, quando em 2012 rondava os 58,5%. Ao mesmo tempo, verificou-se uma perda de protagonismo das associações de professores e de outras entidades. Quanto às modalidades, não se registaram alterações significativas.

Quadro 21 - Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2014

Modalidades	Agrupamentos de Escola (CFAE)	Associações de Professores	Instituições de Ensino Superior (IES)	Outras	Total
Curso de Formação	1928	542	321	76	2867
Módulo de Formação	8	2	83	0	93
Disciplinas Singulares	0	0	45	0	45
Seminário	0	2	1	0	3
Oficina de Formação	1219	89	59	10	1377
Estágio	0	0	0	0	0
Projeto	35	1	1	0	37
Círculo de Estudos	58	0	1	0	59
Total	3248	636	511	86	4481

Fonte: Dados obtidos em CCPFC (2015).

Quanto aos dados de 2014, plasmados no Quadro 21 (Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2014), é de relevar que houve um assinalável crescimento do número total de ações de formação realizadas, nomeadamente 4481 iniciativas, crescimento este que foi acompanhado por um reforço do protagonismo dos CFAE na organização de iniciativas formativas, tendo alcançado um peso de 72,5% em relação ao total.

No que concerne às modalidades de formação, o maior destaque vai para uma aparente estagnação da modalidade “cursos de formação” e um crescimento significativo na aposta em modalidades de “oficinas de formação”.

Quadro 22 - Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2015

Modalidades	Agrupamentos de Escola (CFAE)	Associações de Professores	Instituições de Ensino Superior (IES)	Outras	Total
Curso de Formação	2498	642	405	86	3630
Módulo de Formação	1	0	11	1	13
Disciplinas Singulares	0	0	31	0	31
Seminário	0	0	0	0	0
Oficina de Formação	900	96	99	30	1125
Estágio	2	0	0	0	2
Projeto	24	1	0	0	25
Círculo de Estudos	93	3	5	0	101
Total	3517	742	511	117	4927

Fonte: Dados obtidos em CCPFC (2016).

Quanto ao último ano, com dados já disponibilizados pelo CCPFC (2016) plasmados no Quadro 22 (Ações de Formação por Modalidade e Entidade em 2015), é de relevar que em 2015 manteve-se a tendência de crescimento do número total de ações de formação realizadas. Tiveram lugar 4927 iniciativas em 2015, a que corresponde, comparando com as 4481 realizadas no ano transato, um crescimento na ordem dos 10%. Em face desta evolução, todas as entidades registaram um incremento na organização de ações de formação – mantendo-se inalterado o protagonismo dos CFAE -, com exceção das IES, que mantiveram exatamente o mesmo registo. No que concerne às modalidades de formação, verificou-se um reforço dos “cursos de formação” e uma quebra significativa na aposta em “oficinas de formação”. Em todas as restantes modalidades de formação, e em linha com o verificado nos anos anteriores, constatarem-se valores pouco expressivos.

Quadro 23 - Entidades Formadoras Acreditadas (situação em 31 de dezembro de 2014)

Implantação	Agrupamentos de Escola (CFAE)	Associações de Professores	Instituições de Ensino Superior (IES)	Outras	Total
R. A. Açores	0	0	0	0	0
R. A. Madeira	0	3	1	2	6
Norte	33	8	37	2	80
Centro	20	7	22	2	51
Lisboa	24	18	29	17	88
Alentejo	6	4	3	2	15
Algarve	6	0	4	0	10
Nacional	1	13	1	5	20
Estrangeiro	0	0	0	1	1
Total	90	53	98	31	287

Fonte: Dados obtidos em CCPFC (2015).

Quanto às entidades formadoras acreditadas em finais de 2014, ressalta a grande concentração de entidades em Lisboa e no Norte (juntas representam cerca de 58,5% das entidades acreditadas), tendo as outras regiões uma implantação residual, sendo de referir, contudo, que cerca de 7% possuem uma abrangência nacional, conforme patente no Quadro 23 (Entidades Formadoras Acreditadas - situação em 31 de dezembro de 2014).

Quadro 24 - Formadores Registados e Qualificados (situação em 31 de dezembro de 2015)

Situação Processual	Total
Processos Deferidos	1434
Processos Indeferidos	475
Processos a aguardar decisão	291
Processos a aguardar elementos	167
Total	2367

Fonte: Dados obtidos em CCPFC (2016).

No Quadro 24 (Formadores Registados e Qualificados - situação em 31 de dezembro de 2015) é possível aceder ao número de processos deferidos e indeferidos relativamente aos pedidos de registo enquanto formadores certificados pelo CCPFC, durante o ano de 2015. Em termos acumulados o CCPFC (2016) adianta, no seu último relatório, que existem 36672 formadores com certificação.

Quadro 25 - Evolução da Distribuição Percentual de Ações por Modalidade de Formação

Modalidades	1997	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Curso de Formação	82,7	31,1	64,6	56,6	59,4	61,1	72,7	63,9	73,7
Módulo de Formação	4,6	16,9	2,1	2,3	3,2	1,9	0,9	2,1	0,2
Disciplinas Singulares	-	-	1,5	8,2	0,4	4,8	1,2	1	0,6
Seminário	1,8	0,4	0,2	0,2	0,9	0,1	0,1	0,1	0
Oficina de Formação	5,3	45,3	29,5	27,7	30,7	28,4	22,5	30,7	22,8
Estágio	0	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0	0,1
Projeto	0,6	1	0,6	3,1	3,6	1,9	1,1	0,8	0,5
Círculo de Estudos	5	5,1	1,5	1,9	1,7	1,7	1,5	1,3	2,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Formação centrada nos conteúdos	89,1	48,6	68,3	67,4	63,9	67,9	74,8	67,1	74,6
Formação centrada nos contextos escolares	10,9	51,4	31,7	32,6	36,1	32,1	25,2	32,9	25,4

Fonte: Adaptado de CCPFC (2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

O Quadro 25 (Evolução da Distribuição Percentual de Ações por Modalidade de Formação) infra reúne os dados provenientes de vários relatórios do CCPFC, permitindo assim uma análise com um maior sentido e alcance da realidade recente, possibilitando até certo ponto o estabelecimento de algumas tendências. Da interpretação dos dados é possível verificar que, de 2010 a 2013, a modalidade “cursos de

formação” foi reforçando o seu peso em relação às outras modalidades, verificando-se um decréscimo em 2014 que foi ultrapassado em 2015, nunca se colocando em causa a liderança enquanto modalidade mais utilizada nos últimos anos, contrariamente à realidade de 2008. A segunda modalidade mais utilizada tem sido a “oficina de formação”, notando-se, contudo, um registo eminentemente cíclico ao longo dos últimos anos. As restantes modalidades de formação têm tido um papel residual ao nível das políticas formativas o que poderá justificar-se pela contextualização já efetuada e que se encontra patente em diferentes relatórios, como os do CNE (2013). Da análise do Quadro 25 (Evolução da Distribuição Percentual de Ações por Modalidade de Formação) é ainda possível notar que, nos últimos anos, excetuando mais uma vez o ano de 2008, as ações de formação são fortemente centradas nos conteúdos - ações de menor duração -, em detrimento de uma formação mais centrada nos respetivos contextos escolares, estando-lhes muitas vezes adstrita uma maior carga horária.

Os dados apresentados corroboram, assim, o exposto anteriormente por autores como Ruela (1999), Barroso e Canário (1999) ou Forte e Flores (2014), que alertam para a excessiva centralização das ações de formação nos CFAE, relevando a sua pouca ou nula autonomia para criar procedimentos e temáticas nas ações de formação que possam ir ao encontro das reais necessidades de cada escola e professor em particular.

Pelo exposto, para esta investigação, partiu-se da assunção do papel das políticas de formação contínua enquanto promotoras de desenvolvimento profissional docente, alinhados, entre outros autores, com Forte e Flores (2014), quando defendem que a formação contínua, particularmente a que for contextualizada à realidade específica de uma organização escolar, poderá fomentar o aparecimento de benefícios, não apenas para a prática docente em específico, mas de igual forma enquanto estratégia promotora de desenvolvimento organizacional, podendo assim porventura auxiliar na concretização daquilo a que se convencionou designar por organizações escolares aprendentes.

3.2.1. Análise de Necessidades de Formação Contínua

O diagnóstico de necessidades de formação, através de análises específicas e regulares é um aspeto essencial tendo em vista o rigor e sucesso da prática educativa docente, particularmente no contexto da formação contínua (Dierdorff & Surface, 2008). As necessidades de formação podem ser entendidas e identificadas como aquelas que fazem separar um nível de desempenho profissional atual com um desempenho profissional esperado ou desejável (Drummond, 2008; Sinha & Sinha, 2009).

Neste sentido, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993) é de ter em atenção o estabelecimento das estratégias consideradas mais adequadas para aferir as necessidades de formação e assim priorizar os

objetivos centrais das ações de formação a desenvolver, planificando com rigor os conteúdos e as atividades a disponibilizar aos participantes, relevando Rodrigues (2006) a natureza estratégica deste diagnóstico de necessidades, como um ponto de partida e ao mesmo tempo de chegada, sem o qual não se pode efetivar plenamente uma política de formação que se queira e efetive como contínua.

No que diz respeito às metodologias de análise de necessidades de formação, estas podem ser estabelecidas tendo em conta o contexto específico em causa e podem incluir as seguintes técnicas, conforme se apresenta na Figura 9 (Diagnóstico de Necessidades de Formação).

Figura 9 - Diagnóstico de Necessidades de Formação



Fonte: Rodrigues & Esteves (1993) e Rodrigues (2006).

Pelo exposto, o diagnóstico de necessidades poderá ser concebido de diferentes formas, socorrendo-se da simples observação por parte de um indivíduo ou sujeito com poder organizacional ou mandatado para tal função, através da aplicação de questionários e entrevistas ou ainda pela análise exaustiva de uma panóplia de registos escritos que indiciem a necessidade de serem organizadas práticas formativas.

Apoiados em Loucks-Horsley *et al.* (1998), a conceção das políticas de formação docente assenta numa questão de *design* que derivará de uma identificação das lacunas de formação e das expectativas e investimento pessoal e coletivo que os docentes estejam dispostos a colocar na iniciativa. Em termos práticos de implementação será depois necessário ter em atenção, um sem número de aspetos, como o número total de participantes, objetivos da ação de formação, qual a modalidade a privilegiar e respetiva duração que lhe esteja adstrita, a quantidade e tipologia dos recursos técnicos e humanos, bem como os recursos financeiros a alocar à ação de formação.

Esta necessidade em se identificarem os problemas de formação dos intervenientes (Lesne, 1984) constitui-se como uma estratégia, sendo apontado por muitos autores, como Loucks-Horsley *et al.* (1998) e Gordon *et al.* (2014) que só nessa premissa as ações poderão ser úteis e produzir os objetivos a que se propõem, na medida em que, segundo os seus estudos, os professores só estarão plenamente envolvidos na ação de formação se esta levar em linha de conta as necessidades percebidas por estes, apontando também que, de forma genérica, esta pretensão raramente é posta em prática.

Este aspeto poderá ser assim considerado como central para justificar a ineficácia das políticas formativas em muitos contextos educativos, nas últimas décadas, onde se enquadra a realidade portuguesa. A lógica dominante tem-se centrado num designado “levantamento de necessidades” realizado por um determinado formador ou entidade, em detrimento de uma lógica de perceção individual dos sujeitos das suas lacunas formativas (Canário, 1994; Canário & Cabrito, 2008; Knight *et al.*, 2015).

Assentes nestas lógicas, os programas de formação têm-se estruturado numa organização racional de conteúdos e meios de trabalho controlados pelos formadores, não restando aos formandos outro papel que não o de meros recetores das ações de formação (Lesne, 1984; Canário & Cabrito, 2008), ações estas quase sempre externas, distantes tanto ao nível físico quanto à realidade escolar endógena, a profissionalidade e profissionalismo docentes, vindo a ser assim recorrente a insistência em práticas formativas revestidas de uniformidade, resultante da generalização do modelo escolar (Canário & Cabrito, 2008).

Mas o traço que melhor exprime a natureza exógena dos recursos mobilizados para a formação consiste em ignorar, como recursos fundamentais para a formação, quer a experiência e os adquiridos dos destinatários (formandos), quer a exploração do *potencial formativo das situações e das organizações de trabalho*. Este facto contribui, de forma decisiva, para limitar o alcance estratégico da formação. (Canário & Cabrito, 2008, p. 135).

Apesar de ser já consensual, pelo menos ao nível académico, a comprovada falência deste modelo (Knight *et al.*, 2015), a verdade é que, na realidade, este ainda possui uma assinalável expressão, não permitindo um reequacionar dos programas de formação. Na tentativa de ultrapassar a falência deste modelo, a alternativa passará por se privilegiar o recurso a uma heterogeneidade de modalidades de formação, renovando-se os dispositivos e métodos de trabalho pedagógico, onde possam ser valorizadas as experiências e interesses dos formandos, para além da sua autoformação e uma maior atenção a formações contextualizadas e em situações de trabalho (Canário & Cabrito, 2008).

Procurando Loucks-Horsley *et al.* (1998) e Gordon *et al.* (2014) identificar quais as áreas em que os professores, em regra, percebem maiores necessidades formativas, no desempenho das mais diversas funções (docentes ou de direção), é possível apresentar no Quadro 27 (Competências Profissionais Docentes – Necessidades Formativas) as principais competências, referidas nestes estudos. Acresce referir que, tendo presente os mesmos estudos, estas necessidades formativas não são passíveis de colmatar com modalidades de formação de curto prazo, como as ações de curta duração ou módulos de formação (Gordon *et al.*, 2014).

Pondo em relação a fase de diagnóstico das necessidades de formação com as atividades de desenvolvimento profissional em consequência desta, é possível ter em conta alguns critérios de classificação que podem tender para uma maior ou menor autonomia e apoio colaborativo entre os intervenientes, ou, por outra perspetiva, a fase de diagnóstico estar alinhada numa dinâmica organizacional *top-down* ou *down-top*, conforme exemplificado no Quadro 26 (Critérios de classificação das atividades de diagnóstico tendo em vista iniciativas de desenvolvimento profissional).

Quadro 26 - Critérios de classificação das atividades de diagnóstico tendo em vista iniciativas de desenvolvimento profissional

Critérios	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Top-Down ←————→ Down-Top </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Menor Autonomia ←————→ Maior Autonomia </div>		
Processo de Diagnóstico	Toda a Escola	Um Grupo	Individual
Seleção	Obrigatório	Convite	Voluntário
Participantes	Todos os Professores	Grupos Funcionais	Individual
Tipologia das atividades de aprendizagem	Treino	Cooperação e Colaboração	Assessoria
Finalidades da aprendizagem	Desenvolvimento para a ação	Autodesenvolvimento	Desenvolvimento da ação
Resultados da aprendizagem	Conhecimentos	Competências e Atitudes	Ação melhorada

Fonte: Adaptado de Oldroyd & Hall (1991) e Marcelo (1999).

Recorrendo aos estudos de Gordon *et al.* (2014) é possível elencar algumas das áreas em que os docentes, chefias de topo e intermédias, identificam como existindo certas lacunas ou a necessitarem de um claro *upgrade* ao nível dos conhecimentos e competências, relação esta patente no Quadro 27 (Competências Profissionais Docentes – Necessidades Formativas). Transparece uma necessidade de reforço das competências profissionais para melhor gestão das mudanças crescentes inerentes à escola e à sociedade em que esta se insere, bem como ao nível da implementação de práticas de supervisão pedagógica em comunidades de aprendizagem.

Quadro 27 - Competências Profissionais Docentes – Necessidades Formativas

Conhecimentos e Competências	Descrição
Relações Interpessoais	Ações formativas que promovam um melhor discernimento das necessidades dos pares, o estabelecimento de relações empáticas, o saber escutar, o reforço da colaboração e cooperação.
Organização	Ações formativas que promovam uma melhor gestão dos recursos, como o tempo, as pessoas, programas, atividades, em articulação com a tarefa nuclear de lecionar.
Gestão da Mudança	Ações formativas que em termos globais fomentem um desenvolvimento profissional capaz de promover mudanças de atitudes, conhecimentos e competências capazes de impulsionar esforços de mudança nas práticas docentes. De entre estas, destacam-se um maior conhecimento e articulação do currículo e inovações na prática que possam ser demonstradas e partilhadas entre os pares.
Práticas de Mentoria e Supervisão	Ações formativas que promovam um maior conhecimento e competências para a condução e participação em práticas supervisivas e reflexivas.
Gestão de Dinâmicas de Grupo	Ações formativas que promovam uma melhor gestão dos processos e dinâmicas de grupo, não apenas em contexto de práticas supervisivas, mas em quaisquer outros contextos na vida escolar, como nas salas de aula.
Tecnológicas	Ações formativas que promovam uma maior inclusão digital dos docentes, particularmente todos aqueles com maior resistência ou incapacidade para usar as novas tecnologias e que, através das práticas docentes, possam ser aplicadas eficazmente em proveito das aprendizagens dos alunos.
Formação de Adultos	Ações formativas que promovam um maior conhecimento de como se concretiza a aprendizagem específica de adultos, em muitos aspetos diferente da aprendizagem das crianças e jovens.
Gestão da Diversidade / Multiculturalismo	Ações formativas que consciencializem e habilitem os professores a gerir da melhor forma o crescente multiculturalismo nas escolas, procurando ajudar a encontrar as melhores estratégias a aplicar em contexto de sala de aula e fora desta, envolvendo toda a comunidade escolar.

Fonte: Gordon *et al.* (2014).

São patentes as referências a necessidades formativas no âmbito de uma gestão das mudanças que têm sido constantes no sistema educativo, no âmbito da mobilização de equipas e relações interpessoais, bem como no que concerne à incorporação das tecnologias de informação e comunicação.

3.2.2. A Reflexão na formação contínua de Professores

No seguimento dos movimentos de autonomização dos alunos, foi surgindo um movimento para formar professores reflexivos (Cardoso *et al.*, 1996; Zeichner & Liston, 1996), profissionais capazes de refletir *na* ação e *sobre* a ação (Schön, 1992), capazes de promover mudanças nas aprendizagens dos alunos, procurando também assim, continuamente, os estimular para a prática reflexiva e reforço da autonomia. No entendimento de Alarcão (1996), a reflexão *na* ação dá-se no decurso da mesma, estabelecendo o sujeito um diálogo interior com a situação, enquanto a reflexão *sobre* a ação pressupõe uma reconstrução mental posterior.

Apesar de ser uma prática muito utilizada e citada desde há umas décadas, a reflexão, ou reflexão crítica docente é um conceito com um largo sentido e alcance, ao nível conceptual e de operacionalização, envolvendo uma multiplicidade de práticas assentes em diferentes contextos (Hatton & Smith, 1995).

A prática reflexiva é muitas vezes entendida como algo distante do imediatismo da *praxis* docente, que pressupõe atitudes e comportamentos imediatos, tomadas de posição que, aparentemente, não contemplarão uma aturada reflexão. A prática reflexiva parece estar assim, para muitos autores, mais adstrita ao trabalho de investigação académica, num plano meramente teórico (Elbaz, 1988; McNamara, 1990).

Podendo esta reflexão crítica ter lugar tanto ao nível da formação inicial, como na formação contínua de professores, as estratégias que parecem mais consensuais, segundo Hatton e Smith (1995), na prossecução de uma profícua reflexão, são os projetos de investigação-ação, os estudos de caso e estudos etnográficos, as práticas de ensino supervisionado e a constituição de comunidades de aprendizagem capazes de problematizar as diferentes dimensões da prática docente e da organização escolar.

No entendimento de Cardoso *et al.* (1996), as ações de formação contínua de professores, na sua génese, devem proporcionar a participação ativa de todos, a desescolarização dando um sentido eminentemente prático à ação e ainda um desenvolvimento integral e integrador nos seus intervenientes (visão holística).

De acordo com Dewey (1933), o ato reflexivo consiste numa perscrutação ativa e voluntária, contínua das vivências e sentimentos do indivíduo, atribuindo-lhes sentido, complementando Alarcão (1996) que não se trata de um pensamento rotineiro, mas um ato simultaneamente lógico e psicológico, aliando racionalidade a afetividade.

Reconhecendo-se o ato reflexivo como uma capacidade, esta terá de ser cultivada, criando-se as condições para que seja uma realidade e produza os resultados esperados, não sendo estes visíveis, quase sempre, no imediato (Alarcão, 1996).

No entendimento de Clarke e Hollingsworth (2002), os professores que se envolvem de forma efetiva em processos conjuntos de reflexão conseguem, *a posteriori*, aprender a partilhar os conhecimentos adquiridos por si próprios, tendo assim oportunidade de aperfeiçoar práticas e, desta forma, fomentar as aprendizagens dos alunos (Little, 1982; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Herdeiro & Silva, 2008).

Ainda segundo Herdeiro e Silva (2008) o ensino é hoje encarado como um trabalho em equipa, em constante reflexão e desenvolvimento, pois, as tarefas que lhe estão adstritas são cada vez mais complexas, onde a vivência real e concreta de práticas reflexivas implica o domínio de processos cognitivos e

metacognitivos e uma grande capacidade de auto e hetero-análise e crítica das práticas. Só desta forma, segundo Roldão (2007) e Herdeiro e Silva (2008), a prática reflexiva permitirá a construção de conhecimento que possa ser explicado, fundamentado e verificável, podendo conduzir a melhorias nas práticas docentes, a aprendizagens significativas nos alunos, a um reforço de práticas colaborativas docentes e a um desenvolvimento organizacional docente (Little, 1982; Rosenholtz, 1989; Hargreaves & Fullan, 1992; Day, 2001; Lima, 2002; Levine & Marcus, 2010; Forte & Flores, 2014).

Apesar de concordar que a prática reflexiva pode ter um papel significativo na constituição de comunidades de aprendizagem docentes e no desenvolvimento profissional docente, Ashcroft (1992) alerta para a possibilidade de surgirem alguns constrangimentos, como a inexistência de consenso, entre os diferentes professores de uma escola, sobre em que é que consiste uma reflexão, como é que pode ser estimulada e como pode produzir os melhores resultados. A propósito de *outputs*, Ashcroft (1992) adianta que não basta reunir professores, mesmo que extremamente competentes e experientes, num dado espaço e momento para que a reflexão surja, sendo para tal necessário dar atenção a uma multiplicidade de aspetos, particularmente no que diz respeito à efetivação de um espírito de grupo, que se obterá pela estabilização e partilha entre todos da mesma visão, crenças e valores, mas sem deixar de respeitar as diferenças, onde haja oportunidade para todos intervirem e serem escutados, para que assim seja possível uma aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional comuns.

Não podemos redefinir os nossos objetivos comuns se não tivermos delineado objetivos comuns. Não conseguimos formar-nos coletivamente se não tivermos ocasiões para falar e partilhar. Não poderemos aprender a partir de cada um se não aceitarmos a responsabilidade pelos nossos erros (Marquand, 1988, p. 231).

Desta forma, a reflexão docente poderá produzir os efeitos desejados, como um despertar para os processos de mudança que se constroem a partir de cada um e de todos, podendo ter lugar uma consciencialização de que a mudança se está a produzir e que se materializa no dia-a-dia, na atuação específica de cada docente, em particular no contexto da sua sala de aula (Heath, 1992).

3.2.3. A Supervisão, o *Mentoring* e os *Critical Friends* na Formação Contínua de Professores

À semelhança de outros conceitos em educação, quando se fala em supervisão e processos de mentoria, ou *mentoring*, não é plausível assumir entendimentos absolutamente lineares e imutáveis (Pawlas & Oliva, 2007; Coimbra *et al.*, 2012). Corroborando esta ideia, bastará referir que até à década de 90, em Portugal, a supervisão estava praticamente confinada ao raio de ação da formação inicial, passando ulteriormente a enquadrar-se na formação contínua e em processos de avaliação de desempenho - maioritariamente tendo

como objetivo a progressão na carreira – tendo acarretado naturais mudanças na sua estruturação e implementação (Alarcão & Tavares, 1987; Maynard, 2000; Formosinho *et al.*, 2010; Coimbra *et al.*, 2012).

Nesta investigação, reconhecemo-nos nas perspetivas de Nóvoa (1991) e Pawlas e Oliva (2007) ao entenderem as práticas de supervisão e de mentoria como atividades com grande pendor reflexivo e colaborativo, enquadrando a prática docente no contexto da escola, vista como organização aprendente, conceito este que será desenvolvido mais à frente.

Na implementação destas práticas, a escola pode recorrer não apenas a supervisores internos, mas também a supervisores externos, *vide*, elementos provenientes das instituições de ensino superior.

A origem dos termos supervisor e mentor remontam à Antiguidade. *Atena* era a deusa grega da sabedoria e das artes, filha predileta de *Zeus*. A palavra mentor significa aquele que aconselha, por ter angariado experiência e sabedoria. Historicamente, a palavra está associada ao papel daquele que traz inspiração e conhecimento e que, como instrutor ou mestre de um ofício, com o tempo vai transmitindo a arte daquele ofício ao aprendiz. Segundo Botti e Rego (2008), o mentor designa o professor que se preocupa em ensinar o aluno a aprender a aprender, principalmente na chamada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Nesse cenário, o tutor ou mentor é considerado um guia, um facilitador que auxilia no processo de aprendizagem.

Segundo Cuerrier (2004), Botti e Rego (2008), mentor é a designação dada a um profissional mais experiente, ao qual cabe guiar, orientar e aconselhar um jovem a quem poderemos chamar mentorado — no início da sua carreira. O mentor tem um papel que ultrapassa a orientação para o estudo, estabelecendo uma relação complexa e multifacetada com o jovem profissional, buscando o desenvolvimento interpessoal, psicossocial, educacional e profissional. É uma relação de reciprocidade, que se firma por meio de um plano de desenvolvimento pessoal e na qual o ganho não é apenas unilateral, pois o mentor também aprende e cresce com a maneira de o jovem encarar a vida. Larkin (2003), Spicer (2004) e Tobin (2004) incluem, entre as diferentes funções do mentor, o de capacitador de um desenvolvimento ético e moral.

A mentoria tem tido, desde os anos 80, um papel importante na formação inicial, nos processos de indução e no desenvolvimento profissional contínuo dos professores. (Carruthers, 1993, citado por Field, 1994).

Tendo em conta que por vezes se podem assumir estes termos como sinónimos, considerou-se importante, de antemão, distinguir estes diferentes conceitos à luz da literatura, recorrendo-se para o efeito ao Quadro 28 (Supervisão e *Mentoring*).

Quadro 28 - Supervisão e *Mentoring*

Conceitos	Características	Funções
Supervisão	Relações Interpessoais de natureza formal Relações hierarquizadas de curto-prazo Avaliação Formativa e Sumativa	Instrutor, Modelo, Facilitador, Assessor
<i>Mentoring</i>	Relações Interpessoais de natureza formal ou informal, hierarquizadas ou não hierarquizadas. Relações recíprocas de longo-prazo Avaliação Formativa	Conselheiro, Guia, Facilitador, Colaborador, Amigo, Colega, Assessor

Fonte: Jaspers *et al.* (2014) e Ambrosetti (2015).

Ao nível da supervisão, esta contempla práticas que se revestem de uma forte relação hierárquica, onde cada interveniente conhece bem a sua função e quais os resultados pretendidos com o processo supervisivo. A literatura refere que é uma estratégia que se ajusta bem à formação inicial docente, tendo em vista a necessidade em acompanhar e avaliar o processo formativo de um candidato a professor até à sua certificação (Ambrosetti, 2015).

Por seu turno, as práticas de *mentoring* são consideradas complexas em que se exige ao mentor uma panóplia de conhecimentos e competências. Em síntese, estas podem resumir-se numa considerável capacidade de relacionamento interpessoal (Rippon & Martin, 2006) e, enquanto *conditio sine qua non*, a necessidade em se estar perante um excelente professor, capaz de transmitir todo esse conhecimento (Leatham & Peterson, 2010; Jaspers *et al.*, 2014).

Apesar de a literatura identificar uma maior presença de práticas de mentoria na formação inicial de professores, onde as relações são mais hierarquizadas, estas podem e estão também cada vez mais presentes na formação contínua docente, enquanto facilitadoras de uma colaboração e reflexão crítica, inscritas em comunidades de aprendizagem, em que as relações são menos hierarquizadas e os professores possuem níveis de experiência mais equiparados (Long, 1997; Ambrosetti *et al.*, 2014).

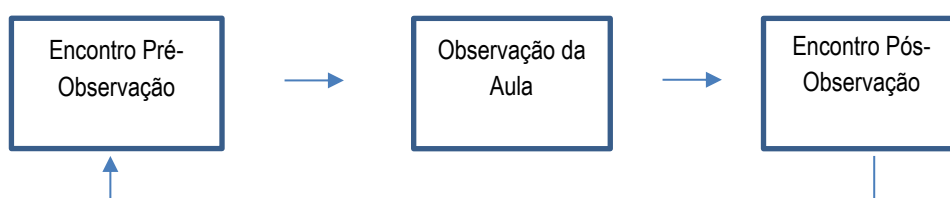
Tanto no referente ao recurso a práticas supervisivas como nas de mentoria, um denominador comum radica na existência de um referencial de professor, um elemento da classe docente que se destaque e possa ser um agente de mudança e de *empowerment* do outro indivíduo ou grupo, um professor de valor acrescentado, como exemplarmente refere Formosinho (2002).

Segundo alguns autores (Fullan & Hargreaves, 2000; Martinez, 2004), têm existido alguns estudos que apontam para a visão de que os professores são muito mais eficazes quando podem aprender e ser apoiados por uma comunidade de colegas e por figuras de tutor/mentor. Schön (1983) defende a existência de um saber de referência, onde poderemos enquadrar estes tutores/mentores, estando também alinhado

com a perspectiva da formação de professores centrada na investigação, para melhoria das suas próprias práticas.

As práticas supervisivas têm diferentes enquadramentos teóricos, importando fazer referência à designada supervisão clínica, cujo suporte teórico se pode encontrar em Cogan (1973) e Goldhammer *et al.* (1980) em que se assume a prática supervisiva tendente à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo-se, para tal, para o espaço nuclear em que este se dá, ou seja, a sala de aula, materializando-se a supervisão pela observação de aulas. Vieira (1993) apresenta um ciclo de observação de aulas, enquadrado num processo de supervisão clínica, conforme ilustra a Figura 10 (Processo de Supervisão Clínica).

Figura 10 - Processo de Supervisão Clínica



Fonte: Vieira (1993).

Outras linhas de fundamentação teórica da supervisão são, segundo Alarcão e Tavares (1987), os cenários de imitação artesanal, em que a prática supervisiva se centra no professor metodólogo que recorre a uma instrução ancorada, um cenário de prática de ensino por descoberta guiada, em que se fundamentam os estágios da formação inicial onde se procura transmitir todo um conhecimento analítico dos vários modelos de ensino e um cenário behaviorista, consistindo a prática supervisiva na identificação prévia das competências de maior utilidade para os supervisionados e onde se procura que as coloquem em prática em micro-situações (Salema, 2005).

Outros cenários estruturam-se, sobretudo, numa linha psicopedagógica em que a supervisão visa ensinar a ensinar (Stones, 1984), numa linha pessoalista, onde o foco é o autoconhecimento do sujeito e a busca do seu desenvolvimento pessoal em articulação com o desenvolvimento profissional (Elias & Merrian, 1995; Salema, 2005), numa linha reflexiva, apoiada em Zeichner (1996) onde se pretende, por intermédio da prática reflexiva, o questionamento e aprendizagens ao nível técnico-prático mas sem esquecer o nível crítico e emancipatório em que se têm em conta aspetos éticos e sociais inerentes à prática. Outros contributos, que podem ser tidos em consideração, passam por uma linha ecológica, em que se perspetiva a construção interinstitucional do conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2002) e uma linha dialógica, onde se assumem processos intra e interpessoais que pretendem a construção e melhoria da educação nas escolas (Salema, 2005).

O recurso a processos de supervisão, enquanto promotores da prática reflexiva, assenta nos pressupostos de que os bons profissionais são naturalmente seres reflexivos, a prática pode ser geradora de saberes teóricos e que a emergência de profissionais docentes autónomos ajudará a formar seres de igual forma autónomos (Vieira, 1993). A forma de implementação desta supervisão clínica é diversa, podendo também incidir sobre diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

O supervisor apresenta algumas competências que lhe permite utilizar uma *visão super* sobre o contexto e as dinâmicas em que é chamado a colaborar, como a perspicácia do entendimento do contexto, a compreensão do que está a acontecer, a previsão do que poderia estar a acontecer e não está, encontrar as razões que o explicam, tem uma capacidade de retroação e retrovisão do que poderia ter tido lugar e não aconteceu e uma capacidade para fazer acontecer o que não teve lugar numa primeira tentativa (Stones, 1984).

Segundo MacBeath *et al.* (2005), o amigo crítico deverá possuir uma elevada sensibilidade, não deixando de, após um necessário período de adaptação à escola, poder constituir-se como um elemento que apoia, que desafia, que cria um ambiente colegial de reflexão, de diálogo aberto, sem medos e censuras. O desempenho destes amigos críticos está dependente de relações de maior ou menor formalidade e duração do seu trabalho. Seja qual for a forma a dinâmica adotadas, sendo o amigo crítico um elemento externo à escola, o tempo que passa na mesma é limitado, logo, poderão ser criados grupos mais específicos com que este trabalhe (MacBeath *et al.*, 2005). Os mesmos autores adiantam que a relevância dos *critical friends* não se esgota no acompanhamento de docentes e chefias de topo e intermédias, sendo possível uma extensão do apoio e envolvimento junto dos pais, alunos e organismos externos à escola, que se encontrem em interação com esta.

MacBeath *et al.* (2005) elencam as principais competências de um amigo crítico, no desempenho da sua função, como a de um claro conselheiro científico, um organizador de processos e moderador nas reuniões, um agente motivador e facilitador que possa incentivar e gerir emoções, um elemento da rede, construindo equipas e parcerias, bem como, apoiando-se no facto de ser um elemento externo, trazer em termos gerais uma perspetiva independente e distanciada, tomando em linha de conta outras organizações e ajustando as suas abordagens e estratégias de acordo com a realidade que encontra no contexto específico em que se inseriu (Salis *et al.*, 2015).

Uma prática muito utilizada nos anos mais recentes, por exemplo na Finlândia, consiste na mentoria inter-pares (*peer-group mentoring*) em que os diferentes profissionais de uma escola, entre eles os docentes, colaboram entre si numa perspetiva socioconstrutivista, tendo em vista o desenvolvimento profissional conjunto (Geeraerts *et al.*, 2015). Este apoio entre os pares faz ainda mais sentido quando os docentes

consideram que os conhecimentos e competências obtidos com a sua formação inicial não chegam para dar resposta aos problemas e desafios crescentes da atualidade (Tynjälä *et al.*, 2014).

3.2.4. A Avaliação na Formação Contínua de Professores

A avaliação da formação constitui-se como algo crucial para o sucesso da mesma, contudo, a esta fase do processo formativo nem sempre é dada a melhor atenção, pelo que a literatura é pouco numerosa e diversificada.

De acordo com o Decreto-lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro, as ações de formação contínua são passíveis de ser avaliadas por todos os intervenientes do processo formativo, e o mesmo é dizer, pelo formando, pelo formador e pela entidade que promoveu a formação.

Os processos avaliativos têm como grande objetivo a análise do grau de ajustamento dos resultados obtidos com a definição inicial dos objetivos pretendidos, tendo sempre como propósito norteador o desejo de melhoria organizacional da escola ou agrupamento de escolas, o desenvolvimento profissional docente, a melhoria do ensino e o conseqüente incremento das aprendizagens dos alunos.

A entidade que promove a formação tem um papel preponderante na conceção, aplicação e análise de diferentes instrumentos de avaliação, procurando a obtenção de dados que possam constituir-se determinantes para uma possível redefinição da estrutura dessa ação de formação em concreto ou até para uma melhor planificação da oferta formativa em geral, ou dos públicos a atingir, devendo também partilhar esses dados com a multiplicidade de intervenientes a que possam interessar.

Segundo o estudo “*MET – Made Simple*” (TNTP, 2012), inúmeras investigações, ao longo de décadas, constataram diferentes níveis de eficácia docente, perdurando esses benefícios nos estudantes. Constatou-se que os professores, pelo menos os sujeitos de estudo desta investigação, realizada nos Estados Unidos da América, raramente recebem *feedback* que lhes proporcione melhorar as práticas. Muitos professores são avaliados como “bons” ou “satisfatórios” sem critério, sem avaliar os progressos obtidos nos seus alunos. Neste estudo, utilizaram-se estatísticas sobre o progresso conseguido pelos alunos, observação de aulas e aplicação de questionários aos alunos. As principais conclusões da investigação revelaram que grande parte dos docentes demonstra grande proficiência na gestão dos comportamentos em sala de aula, bem como nos procedimentos em sala de aula. Contudo, revelou grandes lacunas na utilização de técnicas de questionamento e discussão em sala de aula e na comunicação com os alunos.

Ainda segundo esta investigação (TNTP, 2012), a observação de aulas pode ser importante para avaliar a *performance* de um grupo de professores, mas não a de um isoladamente. A observação de aulas

é bastante usada como forma de avaliar os professores, contudo, apesar de existirem correlações entre avaliações docentes favoráveis após a observação de aulas e as aprendizagens dos alunos, este instrumento não pode ser utilizado isoladamente. É dado grande ênfase aos resultados de aprendizagem dos alunos para ajudar a medir os impactos da prática docente de um professor, isoladamente, na evolução das aprendizagens dos alunos, sendo realizada uma analogia com os desportistas. Neste sentido, e à semelhança dos profissionais de alta competição, tanto os professores como alunos passam por diferentes fases ao longo dos anos letivos, e especificamente em cada ano letivo em concreto, pelo que se sugere uma análise em linha que possa avaliar tendências e não momentos fixos no tempo.

O estudo aponta no sentido de que um crescimento no volume e qualidade dos conhecimentos dos alunos é justificado, em grande medida, pela existência de grandes professores.

A investigação não deixa de alertar para o facto de que, se o que se pretende é a melhoria das aprendizagens dos alunos, após a avaliação docente, então deve-se dar atenção à recolha de dados respeitante aos progressos nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, contudo, nunca se alcançará o uso de uma estratégia perfeita. O exercício da prática docente é complexo e multifacetado, sendo assim oportuno que se utilize, de forma eficaz, a informação que vai sendo recolhida. Importa recordar, como já expressei, que a tarefa de avaliar as aprendizagens realizadas nas ações de formação e, grosso modo, toda a avaliação dos efeitos do desenvolvimento profissional docente não se afiguram fáceis, objetivos e isentos de custos (Horsley & Matsumoto, 1999; Fishman *et al.*, 2003; Muijs & Lindsay, 2008; Mitchell, 2013).

Toda a informação recolhida deve servir para complementar os dados disponíveis tendo em vista a avaliação. Só com um processo de avaliação criteriosamente pensado e implementado se poderá almejar a uma eficaz implementação de programas de desenvolvimento profissional docente, entre eles, as ações de formação contínua (Muijs & Lindsay, 2008).

Uma avaliação consistente e eficaz permite, não somente a verificação da qualidade das ações formativas já concluídas mas também das ações em curso, possibilitando a implementação de ajustamentos que busquem a melhoria da formação. Outra componente importante a ter em conta é a avaliação, não estritamente económica, do custo-benefício da ação formativa. Para além de se encarar a avaliação como algo absolutamente mensurável há que ter em conta um aspeto fundamental, que consiste na possibilidade de o processo de avaliação ajudar a um maior envolvimento e responsabilização por parte dos docentes (Marcelo, 1999).

Pese embora se considerar inquestionável a importância da avaliação, existem algumas limitações que usualmente são recorrentes nos processos de avaliação, não apenas no contexto português mas em

termos gerais. Estas passam, segundo Guskey (2000) e Muijs e Lindsay (2008) pelo facto de quase sempre a avaliação estar incorporada nas atividades promotoras de desenvolvimento profissional docente, entre elas as ações de formação docente, que certificam e creditam o aproveitamento dos docentes, sem existir uma avaliação concreta dos novos conhecimentos e competências dos participantes, também por um recurso quase em exclusivo e, assim, redutor dos questionários de avaliação, pois baseiam-se mais no grau de satisfação do que em avaliar os impactos práticos na escola e, um último grande fator, o da avaliação radicar muitas vezes apenas no curto-prazo, logo após a ação de formação, sem procurar avaliar os eventuais benefícios e transformações no médio e longo prazo.

Neste pressuposto, os autores referem cinco grandes momentos e contextos de avaliação a ter em conta:

- As perceções dos participantes nas ações de formação, realizando-se a avaliação logo após a atividade formativa, consistindo, esta, a forma mais comum de avaliação;
- As aprendizagens alcançadas pelos participantes, nos diferentes domínios, cognitivo, afetivo e comportamental, exigindo quase sempre uma multiplicidade de métodos de avaliação e em diferentes períodos temporais;
- As mudanças organizacionais ocorridas, exigindo também uma multiplicidade de métodos de avaliação, em diferentes períodos temporais e em diferentes patamares da estrutura organizacional;
- As mudanças de práticas que surgiram no seguimento das ações de formação, sendo necessário que o processo de avaliação tenha lugar após um período de tempo considerável ao término da ação de formação;
- As aprendizagens e resultados dos alunos, sendo necessária a aplicação de diversos métodos de análise e avaliação.

Do exposto resulta que a avaliação é uma dimensão tão importante quanto o diagnóstico, planificação e implementação das ações de formação, contudo, segundo a literatura, parece ser transversal a ideia de que não lhe é dada a devida atenção (Muijs & Lindsay, 2008).

3.3. Formação Contínua Centrada na Escola

À luz das considerações de Barroso (1997), por formação centrada na escola assumem-se todas as iniciativas formativas que dão corpo à política de formação de uma escola, respondendo às suas

necessidades específicas. Neste sentido, estando o foco ou até mesmo o local onde decorre a formação centrada na escola, ocorre uma mudança de paradigma, pois são os agentes educativos dessa escola que definem as estratégias formativas em função da sua realidade, libertando-se da definição de estratégias estritamente centralizadas pelos organismos centrais (Imbernón, 2006).

A formação centrada na escola institucionaliza, no seu contexto, um processo de melhoria contínua, perspetivando iniciativas reflexivas e formativas que possibilitem aos professores a melhoria das suas práticas, elevando a qualidade do ensino e consequentemente das aprendizagens efetivas e duradouras nos alunos. Este desenvolvimento profissional docente, que pode surgir em consequência desta aposta numa formação contextualizada, possibilita o alcance de uma aprendizagem coletiva de toda a estrutura organizacional (Bolívar, 1997; Barroso, 1997).

Focando-nos na formação contínua docente centrada na escola, conceito que foi emergindo na década de 90 (Heilbronn, 1995), apesar das vantagens evidenciadas acima, existem alguns constrangimentos que podem dificultar a implementação desta formação centrada na escola, como a falta de tempo e impreparação técnica e científica dos docentes para estas iniciativas (Heilbronn, 1995), bem como a possibilidade de surgirem interesses corporativos da classe docente ou uma formação que esteja exageradamente limitada à ação docente, olvidando os alunos e a restante comunidade escolar (Day, 2001).

Uma primeira distinção importante a ter presente é entre os conceitos de formação centrada na escola e formação baseada na escola. Enquanto no primeiro caso a formação pode não ocorrer necessariamente no espaço físico da escola tida como referência, no segundo caso a formação já ocorre necessariamente na escola em questão, utilizando os seus recursos técnicos e humanos, mas recorrendo a uma formação de cariz tradicional que pode esquecer os reais problemas e necessidades dos docentes (Barroso, 1997; Ruela, 1999).

Apontando para a realidade concreta de determinados contextos, a formação centrada na escola tem em conta as múltiplas funções dos professores e das escolas na atualidade, sugerindo Cheng e Walker (1997) que é necessária uma reconceptualização do conceito, sob pena de ineficácia na sua implementação.

Em síntese, podemos assumir as seguintes funções da formação centrada na escola, que pressupõem uma análise constante do contexto, planificação rigorosa, apoio técnico na implementação e avaliação, conforme sintetiza o Quadro 29 (Funções da Formação Centrada na Escola).

Quadro 29 - Funções da Formação Centrada na Escola

Funções	Descrição
Técnicas	Atividades que promovem nos professores o domínio de recursos técnicos (planificação, coordenação, implementação e avaliação), tendentes à efetivação de um ensino eficaz.
Humanas	Atividades que promovem nos professores os níveis de satisfação, compromisso, colaboração e envolvimento pessoais, de reforço das relações interpessoais, tendentes à concretização de desenvolvimento profissional docente.
Políticas	Atividades que promovem nos professores a melhor gestão de conflitos entre docentes e diferentes grupos de interesse, tendentes à assunção dos conflitos como oportunidade para crescimento individual e grupal.
Culturais	Atividades que promovem uma cultura e clima escolares positivos podendo definir melhor nos professores as crenças, valores e atitudes, tendentes à definição da identidade e valores da escola e seu desenvolvimento enquanto organização aprendente.
Educacionais	Atividades que promovem nos professores a melhor compreensão dos processos educativos, definindo estratégias de ensino eficazes e cooperativas com os seus pares tendo em atenção as necessidades dos alunos e a gestão dos currículos, tendentes à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, da melhoria contínua e duradoura do ensino e do desenvolvimento da escola.

Fonte: Adaptado de Cheng (1996) e Cheng & Walker (1997).

Começando por clarificar e definir da melhor forma possível os conceitos, para efeitos desta investigação, e após algumas leituras preliminares, por formação centrada na escola ou formação de natureza institucional, entende-se toda a formação contínua contextualizada a uma organização, as ações que são planificadas, implementadas e avaliadas tendo presente o contexto de trabalho de uma determinada organização, podendo estar, ou não, fora do âmbito das ações de formação proporcionadas pelos CFAE. Nestes centros as formações são tendencialmente de tipo escolar, numa lógica instrumental e de dominação, sendo residuais as ações de formação contextualizadas, que permitam e estimulem a reflexão crítica e possam assim ser potencialmente emancipatórias (Ruela, 1999).

Pareceu-nos ser crucial, para melhor situarmos esta investigação do ponto de vista teórico, procurar insistentemente a máxima clarificação e distinção entre conceitos que parecem similares, e que alguns autores consideram até equivalentes. Deparámo-nos com alguma literatura a apontar nesse sentido e também com a ausência de outros estudos que pudessem, sem margem para dúvidas, distinguir o que nós consideramos poder ser distinto até certo ponto.

Das leituras e do respetivo cruzamento entre diferentes estudos e autores, tentou chegar-se a uma base de entendimento, a partir da qual partiremos. Assim, propõe-se a respetiva síntese quanto aos seguintes conceitos, conforme se encontra patente no Quadro 30 (Conceitos próximos ao de Formação Centrada na Escola).

Quadro 30 - Conceitos próximos ao de Formação Centrada na Escola

Formação Contínua Centrada na Escola	<p>Local Físico – As ações de formação são realizadas na escola ou noutro espaço exterior à escola.</p> <p>Natureza – As ações de formação são planificadas, implementadas e avaliadas tendo em conta o contexto específico de uma escola.</p> <p>Entidade Promotora – As ações de formação são ministradas sob a supervisão dos responsáveis da escola ou por outros responsáveis por si delegados, como formadores de instituições de ensino superior.</p>
Formação Contínua de Natureza ou Iniciativa Institucional	<p>Local Físico – As ações de formação são realizadas na escola ou noutro espaço exterior à escola.</p> <p>Natureza – As ações de formação são planificadas, implementadas e avaliadas podendo ter ou não em linha de conta o contexto específico de uma escola.</p> <p>Entidade Promotora – Todas as ações de formação promovidas por uma qualquer instituição, pública, particular ou cooperativa, ou seja, todas aquelas que não sejam de iniciativa individual.</p>
Formação Contínua em Contexto de Trabalho	<p>Local Físico – As ações de formação são realizadas na escola, no contexto concreto do trabalho docente, dentro e fora da sala de aula.</p> <p>Natureza – As ações de formação são planificadas, implementadas e avaliadas tendo em conta o contexto específico de uma escola.</p> <p>Entidade Promotora – Todas as ações de formação promovidas por uma qualquer instituição, pública, particular ou cooperativa, desde que pensada, implementada e avaliada nos contextos específicos de um determinado contexto escolar.</p>

Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002); Silva (2003b); Barroso (2005) e CCPFC (2013).

Assim, assumiu-se que esta investigação se centra nas ações de formação contínua de uma escola particular e cooperativa que acaba por se apoiar no todo ou em parte em cada uma destas três categorias, sendo claramente ações de formação centradas no contexto específico da escola, em contexto de trabalho, têm uma natureza institucional, são de sua iniciativa institucional, aproveitando parcerias, particularmente com instituições de ensino superior.

Vários são os autores a assumir a importância dos contextos específicos de cada escola, pois o ensino tem que ser entendido como algo que extravasa em muito a sala de aula, e mesmo o que é próprio desta, sofre claras e cada vez maiores influências do contexto, particularmente do mais próximo, para lá das janelas da sala de aula (Peterman, 2005; Fernandes, 2016).

As instituições de ensino superior (IES) desempenham um papel naturalmente crucial na formação inicial de professores, sendo crescente o seu papel no âmbito da formação contínua, ao disponibilizarem ou dando apoio em ações de formação dirigidas aos docentes, sob a forma de diferentes modalidades. Apesar de a forma escolar ainda ser predominante, vão-se disseminando outras modalidades que promovem uma reflexão mais aprofundada e contextualizada à realidade em que a ação educativa se desenvolve (Ferreira, 2003).

Esta relevância crescente das IES, a que Formosinho *et al.* (2000) apelidam de universitarização da formação de professores, tem contribuído para uma valorização social dos docentes, bem como um reforço da capacidade reflexiva e investigativa. Um possível senão desta tendência baseia-se no facto de esta lógica académica poder limitar-se a uma componente estritamente profissional, não se levando em linha de conta outras componentes, como as relacionais, morais e éticas da profissão, pelo que o recurso à formação centrada na escola pode ser uma boa forma de equilibrar estas diferentes componentes em apreço (Ferreira, 2003). O autor refere ainda que o grande desafio da formação de professores é conseguir constituir-se como um espaço de reflexão crítica efetiva e de questionamento, sendo um desafio maior por, aos olhos dos professores, tudo na escola parecer ser inquestionável, derivado do facto destes profissionais terem um largo período de socialização no espaço escolar.

Tendo por referência Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), há que assumir a designada formação centrada na escola por diversas perspetivas ou dimensões. Estas dimensões, patentes na Figura 11 (Dimensões da Formação Centrada na Escola), contemplam, entre outros aspetos, o espaço físico em que se desenrola a formação, o formato em que se implementa de acordo com as necessidades e orientações estratégicas que emanam da organização, do seu projeto educativo, o papel ativo dos professores na construção das suas aprendizagens, em colaboração com os pares e formadores, à luz do contexto em que se inserem, bem como uma formação focada nas práticas com vista a mudanças significativas, não apenas na organização no seu todo, mas de forma particular nas aprendizagens dos discentes.

Figura 11 - Dimensões da Formação Centrada na Escola



Fonte: Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) são claros também ao referir que os conceitos de formação centrada na escola ou formação de natureza institucional são equivalentes, ou, no mínimo, relativamente próximos dos de inovação centrada na escola, gestão centrada na escola, desenvolvimento curricular centrado na escola ou formação em contexto.

De acordo com Barroso (2005) tem sido evidente uma *destaylorização* da formação, conduzindo a uma integração crescente do campo da formação no campo das organizações, levando assim a uma articulação, senão mesmo a uma simbiose, entre as temáticas e objetivos das ações e as situações de trabalho, a realidade específica da organização, encarando-se esta formação como estratégica para a organização (Jobert, 1987).

Ainda segundo o expresso por Barroso (2003) e Silva (2003b), podemos definir a formação centrada na escola como aquela que assume o contexto específico da escola como um espaço de onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o propósito de identificar problemas e construir coletivamente soluções, assumindo esta formação um elevado sentido estratégico, promotora de inovação e materializadora de uma efetiva autonomia. Barroso (2003), bem como Sadalla e Sá-Chaves (2008) indicam que esta formação não se pode centrar apenas na análise das práticas, sendo desejável que exista a preocupação de procurar uma maior compreensão da realidade à luz dos referenciais teóricos, promovendo-se a socialização de experiências entre os professores, dentro da escola e tendo presente os seus contextos históricos, políticos, sociais e económicos mais próximos.

Para Schön (2000) e Dubar (2003) as políticas de formação de uma organização escolar, quando associadas e pensadas tendo em conta o projeto educativo e o seu contexto específico, são uma via para ultrapassar uma conceção instrumental e *standardizada* da formação, fomentando a atividade comunicacional e reflexiva dos docentes. Com isto, torna-se possível encarar as ações de formação numa outra lógica, ganhando os docentes um papel reforçado, proativo, deixando de ser encarados como meros recetores, consumidores, mas sim como produtores de novos saberes através da sua experiência em contexto (Silva, 2003b).

Ferreira (2009) explana que esta socialização de professores em momentos de trabalho coletivo vai possibilitar a mobilização de aprendizagens, mas também uma interação permanente entre processos e transformações ao nível da cognição e da afetividade. Os processos formativos possibilitam, para lá de toda a reflexão cognitiva, um espaço de encontro e convívio informais, ajudando a superar o habitual isolamento profissional. Segundo Placco (2002), cada um dos âmbitos dos sujeitos – pessoal, social, cognitivo e afetivo –, em qualquer interação, estão sincronicamente presentes e nenhum deles será afetado ou se transformará sem que os outros sejam também transformados.

Tendo presente Stoll (1999), a abordagem ao conceito de cultura de escola é difícil e complexa, mas, ao mesmo tempo, fulcral para que se possa almejar a implementar qualquer tipo de estratégias de melhoria. Para Alves e Raposo (2013) é primordial que se procure conhecer a cultura de uma escola, para assim se conseguir implementar processos que promovam a aprendizagem de toda a comunidade. O autor justifica esta necessidade quando se suporta em vários estudos, como os de Rutter (1979), que demonstram que há escolas que fazem efetivamente a diferença por terem, efetivamente, apostado nessa aprendizagem do coletivo. Sergiovanni (1984) e Schein (1992) elucidam-nos que a cultura de uma escola assenta nos níveis mais profundos de crenças e valores partilhados pela organização, que se materializam de uma forma natural e espontânea (Morgan, 1997). Para Schein (1992), uma via para melhor conhecermos a cultura de uma escola passa, fundamentalmente, por se procurar compreender os processos de liderança, pois são os líderes que são os fundadores e representantes da cultura da escola.

Segundo Canário (1987) é consensual a ideia que a correta aplicação das políticas educativas se explica pela ação dos professores, justificando assim a importância da formação de professores, já não se verificando pleno consenso no que se refere à escolha das modalidades que essa formação deve adotar. Canário (1987) defende claramente a natureza estratégica da formação contínua, em comparação com a formação inicial, e, ao focar-se na primeira, considera que a formação contínua centrada na escola é crucial pois é um contexto específico onde o docente atua, o lugar de aplicação dos resultados da formação.

De acordo com vários autores, torna-se premente um crescente recurso à formação contínua, em detrimento da formação inicial, reforçando Canário (1987) alguns aspetos para fundamentar esta posição:

- Com uma certa estabilização do corpo docente nas escolas públicas e privadas, formando os professores recém graduados uma minoria, a formação contínua poderá ser a resposta para o incremento do dinamismo e de mudanças educativas;

- A prática profissional tende a reduzir ou até mesmo anular algumas das aprendizagens da formação inicial devido a um fenómeno de socialização, de adaptação e afirmação do jovem professor junto dos seus pares com mais experiência;

- A pertinência cada vez maior da aprendizagem contínua, ao longo da vida, e de melhor estabelecer as relações entre as diversas etapas e formas de formação, fruto dos crescentes desenvolvimentos sociais, científicos e técnicos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a formação inicial deverá consistir numa fase inicial, preparatória para todo um processo de formação e autoformação permanentes.

O indicado por Canário (1987) vai no sentido dos principais resultados de um projeto (CERI, 1982) que atribui de forma explícita um papel central e primordial à formação contínua centrada na escola para a formação de professores, pois coloca-os perante a realidade concreta da organização escolar em que estão inseridos. Para tal seria necessária uma maior autonomia dos estabelecimentos escolares - o que no caso dos estabelecimentos escolares particulares e cooperativos, saiu recentemente legislação a reforçar esta autonomia – para darem resposta aos problemas e desafios cada vez mais complexos que se apresentam nas escolas, defendendo também a criação de estruturas de apoio que pudessem articular da melhor forma as funções de formação, investigação e inovação, numa lógica de construção local, entrando em rutura com as estratégias rígidas, formais e *standardizadas* de um sistema centralizador. O autor sintetiza, de forma clara, a importância da formação de natureza institucional, não deixando também de se notar uma certa aproximação àquilo a que se convencionou designar por organizações escolares aprendentes.

A partir do momento em que a produção da inovação pedagógica a nível local (como resposta a problemas locais) é encarada como um processo coletivo de aprendizagem, cujo eixo fundamental é uma atitude de investigação (ligando conhecimento e ação), o estabelecimento escolar torna-se o lugar onde a investigação, inovação e formação, podem confundir-se num processo único. É num quadro deste tipo que é possível encarar o estabelecimento escolar como a unidade crucial de uma estratégia de inovação contínua, baseada na criatividade das escolas e dos professores. (Canário, 1987, p.14).

Como já exposto, de acordo com Roldão (2011), as questões relacionadas com a formação de professores estão cada vez mais presentes nas preocupações e estratégias de diferentes intervenientes no sistema educativo, sendo consequência do lento e difícil percurso de afirmação profissional dos docentes. Roldão (2011) faz referência que a criação formal do sistema de formação contínua em Portugal, através do Decreto-lei nº 249/92 de 9 de novembro, embora elencando a necessidade de a formação estar contextualizada, o mesmo diploma legal criou os centros de formação de associações de escolas (CFAE) que começaram a ministrar ações de formação descontextualizadas e burocrático-normativas, comprovando diversos estudos, como os de Amiguiño e Canário (1994) e Barroso e Canário (1999) que os impactos no desenvolvimento profissional e consequentes mudanças nas práticas docentes foram diminutos.

De acordo com Estrela (2001), a formação contínua em Portugal não tem ainda a estruturação e aplicação que seriam desejáveis, apontando-se no início da década de 90 como principais fragilidades em Portugal, o caráter não sistematizado das ações de formação, pela existência de ações de formação descontextualizadas das reais necessidades de professores e escolas, a existência de ações de formação ao sabor de modas e tendências duvidosas, a reduzida participação dos formandos na conceção e

orientação da formação, dificuldades na articulação da teoria com a prática, para além do predomínio de um modelo de formação centrado nas aquisições (Ferry, 1983) e de uma falta de consistência e credibilidade na avaliação das formações. Estes eram problemas antigos, pois já na década de 80, a situação era clarificadora, onde nem a publicação de normativos legais, instituindo a formação contínua como um direito (Lei de Bases de 1986) e como um dever (Decreto-lei nº 344/89) conseguiu reverter de forma clara a situação já antes identificada:

A formação contínua, entendida como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e atividades para docentes) e devidamente estruturado em termos de objetivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal (OCDE, 1986, p.173).

Tendo presente Estrela (2001), a década de 90 trouxe alguns progressos, apesar de se manterem em grande medida os problemas atrás mencionados. Acrescia o facto de, tendencialmente, continuar a existir um elevado controlo dos órgãos centrais, em grande medida potenciado pela existência de apoios comunitários. De acordo com Estrela (2001), a investigação respeitante à formação contínua está ainda numa fase muito prematura, com pesquisas muito dispersas e oriundas de diferentes campos disciplinares e sujeitas a diferentes paradigmas e metodologias, inviabilizando-se uma leitura coerente e abrangente dos dados.

Roldão (2011) adianta que, no plano metodológico, a generalidade dos estudos permanece ainda numa abordagem qualitativa, estudos intensivos do tipo estudos de caso, referindo que seria desejável um reforço da complementaridade entre estudos extensivos e intensivos. De salientar também que a autora se refere a uma lacuna, ou, no mínimo, à existência de poucos estudos que coloquem em evidência o papel nuclear da formação contínua na compreensão das relações entre as práticas docentes, culturas profissionais e organizacionais, essenciais, segundo a mesma autora, para mudanças significativas na escola, por essas mudanças partirem de intervenções no interior da cultura específica desse contexto escolar, justificando-se assim a pertinência desta investigação a que nos propomos.

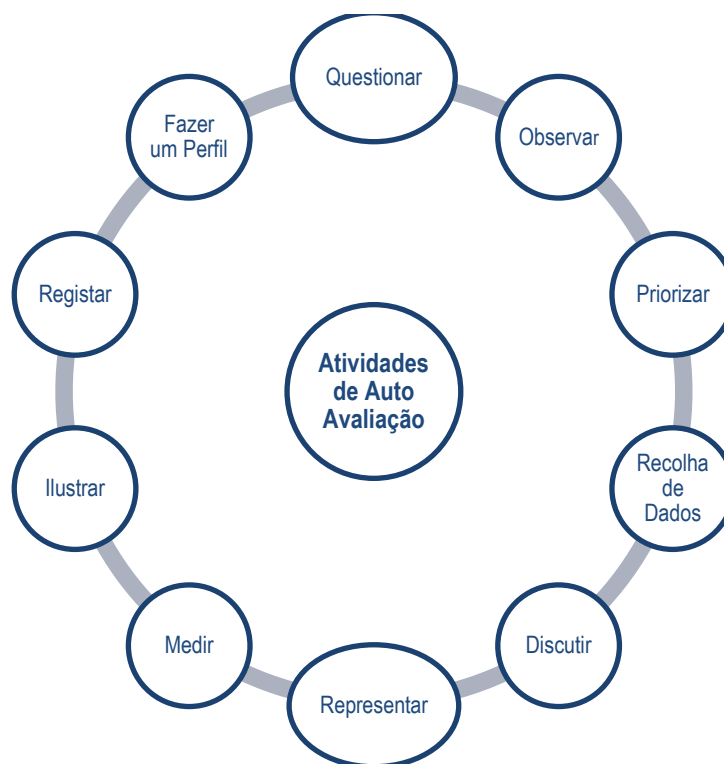
Para MacBeath *et al.* (2005) o sucesso educativo passa claramente por uma aposta na formação contínua, bem como muitos outros instrumentos e processos a um nível contextualizado, institucional, construindo-se um processo de melhoria contínua através de uma autoavaliação partilhada, por parte de professores, pais e alunos.

ten Dam e Blom (2006) consideram esta aposta na formação centrada na escola como uma das mudanças mais significativas e notáveis na história recente da formação de professores, assinalando, em consequência disto, a diminuição da primazia das IES na implementação da formação contínua docente,

passando as escolas a assumir cada vez mais as suas políticas de formação contínua, nas suas diferentes fases de implementação. Como vantagens, os autores apontam a possibilidade de tornar a formação mais atrativa e capaz de promover a forte qualificação dos professores ajustada às suas necessidades específicas (McLaughlin, 2003), bem como no reforço do trabalho cooperativo tendente a um desenvolvimento profissional docente (Kwakman, 2003). Como aspetos a ter em atenção, o facto de a formação centrada na escola envolver em demasia os docentes, não lhes sobrando tempo e espaço, condições para uma necessária reflexão e interiorização de todos os conhecimentos e processos retirados das ações de formação (Furlong, 2002).

Segundo MacBeath *et al.* (2005) existem alguns aspetos aceleradores da melhoria nas escolas, entre eles, a existência de formação contínua de qualidade, a existência de *critical friends* em diferentes contextos (formação e práticas nos departamentos), professores empenhados, alunos entusiastas, pais preocupados e colaboradores, bem como a autoavaliação por parte dos intervenientes. O papel dos *critical friends* é estratégico e bastante poderoso, indo no sentido de ajudar a que as escolas, para além de serem ricas em dados, possam ser ricas em informação, estimulando em todos os elementos da escola uma elevada capacidade criativa, reflexiva e um discernimento capaz de determinar o que é prioritário e o que necessita ser melhorado. O amigo crítico não tem um papel neutro, reveste-se de um papel de apoio, trabalhando em sintonia com a direção e professores de uma escola, sendo uma mais-valia esta ter uma perspetiva e pontos de referência externos, trazidos pelo amigo crítico.

Figura 12 - Atividades de Auto-Avaliação e Melhoria da Escola



Fonte: MacBeath *et al.* (2005).

É através da conjugação destes diferentes métodos e instrumentos de avaliação inscritos na Figura 12 (Atividades de Auto-Avaliação e Melhoria da Escola) que, segundo MacBeath *et al.* (2005), as organizações escolares conseguem uma efetiva autoavaliação que permita ser uma base para a sua melhoria. Frisar apenas alguns instrumentos específicos em algumas das etapas referidas, como as entrevistas, questionários e diários de campo no questionamento, o *shadowing* na observação, a análise documental e construção de portefólios na recolha de dados, o recurso a *focus groups* na discussão e o *role play* na representação.

Day (2004), apoiado em McMahon (1999) vem reforçar o já transmitido pelo projeto do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI, 1982) e Canário (1987), ao defender que, contrariamente ao que seria desejável, as ações de formação centralmente promovidas em regra não iam ao encontro das reais necessidades dos professores, não havendo a oportunidade, durante um longo período de tempo e particularmente nas escolas públicas, de terem lugar ações que pudessem ir ao encontro da realidade da escola e/ou das expectativas dos professores.

Como nos aponta Paula (2014), apoiada em Contreras (2002), a formação centrada na escola, aliada à valorização da prática docente e à reflexão crítica da mesma, estará assim implicitamente ao serviço do desenvolvimento profissional docente. Tal só será possível com uma maior autonomia dos professores e esta só será exequível quando é dado espaço e tempo para a reflexão.

No entendimento de Barroso (2005) temos assistido a uma mudança de paradigma nos últimos anos, levando ao desenvolvimento de políticas e investigação centradas na escola, na sua cultura, nas suas práticas, na sua gestão financeira, promovendo, assim, a passagem de uma lógica centralizadora, de política educativa nacional, para uma lógica institucional ou local, de políticas educativas locais, ganhando assim projeção a gestão centrada na escola.

Estas mudanças e a afirmação da gestão centrada na escola explicam-se também, em grande medida, do ponto de vista político com a emergência global de uma corrente neo-liberal nas últimas décadas, que perspetiva o sistema educativo num modelo de mercado. Tais mudanças acarretam alterações na regulação local das escolas, numa linha de regulação sociocomunitária, em que, segundo Ballion (1998), os diversos intervenientes, como diretores escolares, professores, pais e alunos, possam construir a sua própria identidade, funcionando assim as escolas como espaços de construção do coletivo, através das diferentes legitimidades e papéis de cada um (Quadro 31 - Regulação Local da Escola).

Quadro 31 - Regulação Local da Escola

Intervenientes	Fins	Modos de Intervenção	Legitimidade
Estado / Agrupamento de Escolas / Escolas	Garantia de igualdade, equidade e eficácia	Orientação, incitação, compensação	Democracia
Alunos e Pais	Controlo social	Participação, debate, compromisso	Cidadania
Professores	Prestação de serviço público	Competência, confiança, proximidade	Profissionalismo docente

Fonte: Adaptado de Barroso (2005).

Neste sentido, outros autores, como Silva (2002), Veiga Simão *et al.* (2009) e Fernandes (2016), expressam a convicção que é primordial o reforço da atenção dada à formação contínua no contexto escolar, com base na realidade específica em que se insere, do seu projeto educativo, das suas necessidades e aspirações, para que, através da construção coletiva dos saberes se possa almejar a transformações significativas no contexto escolar.

Defendemos a proposta de que a formação continuada deve se dar com base na realidade da própria escola, em suas reais necessidades e seu projeto pedagógico. Não se pode pensar a perspetiva de uma nova escola sem colocar como meta primordial a formação continuada. Para tanto é necessário que a escola se constitua num espaço de crescimento do professor. (Silva, 2002, p.15).

Apesar da mudança de paradigma enunciada por Barroso (2005), à luz do exposto por Silva (2003b), a formação centrada na escola situa-se num plano mitológico, uma mera utopia no contexto educativo nacional, referindo-se de modo mais explícito à realidade das escolas públicas.

Segundo Silva (2003b), podemos situar na década de 70 a emancipação em Portugal da formação centrada na escola, tentando algumas instituições, como os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP) e as Equipas de Apoio Pedagógico (EAP), sem grande sucesso, uma aproximação das ações de formação ao contexto em que os profissionais de ensino se inseriam. Contudo, foram identificadas algumas dinâmicas positivas, como a existência de espaços de formação, essencialmente de natureza informal, e uma partilha de experiências entre professores do ensino público e privado, em sede da profissionalização em serviço, sob orientação das EAP. De notar que estas ações eram, muitas delas, orientadas por formadores que não estavam credenciados, o que acarretava muitas vezes que também não estivessem formalmente preparados para as dinamizar.

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) surgiram na década de 90, com a publicação do Decreto-lei nº 249/92, com posterior enquadramento pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio, definindo-se, como grandes propósitos destes centros, uma maior contextualização da formação, a

atribuição de maior autonomia, bem como a melhoria da qualidade do ensino, não deixando, contudo, de associar a estas ações de formação a carreira do professorado, com a atribuição de créditos. Apesar de em termos jurídicos e puramente teóricos fosse intenção a concessão de mais autonomia às escolas, a verdade é que na prática a centralização e descontextualização da responsabilidade de planificação e o âmbito das ações permaneciam na esfera de outro organismo que surgiu com estes diplomas legais, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), sendo a formação centrada na escola um mero exercício de retórica (Silva, 2003b).

Silva (2003b), apoiado em Correia (2000), na tentativa de compreender, em profundidade, a formação centrada na escola, elabora uma pertinente síntese da evolução das diferentes perspetivas da formação contínua em Portugal, colocando-a em relação com as questões da autonomia e das ideologias educativas vigentes, conforme sintetiza o Quadro 32 (Evolução das Perspetivas da Formação Contínua).

Quadro 32 – Evolução das Perspetivas da Formação Contínua

Ideologias Educativas Dominantes	Grau de Autonomia	Natureza da Formação Contínua
Meritocrática	Autonomia Proibida (Gestão Centralizada da Escola)	Formação Pontualmente Realizada (Reciclagem - Curta Duração)
Democratizante	Autonomia Estimulada	Formação Contextualizada Experimentada (Implementação dos CRAP)
Democrática	Autonomia Adiada	Formação em Exercício (Primado da Profissionalização em Exercício)
Modernização	Autonomia Prometida	Formação Escolarizada (Implementação dos CFAE)
Inclusão	Autonomia Decretada (Gestão Centrada na Escola)	Formação Retoricamente Contextualizada (Formação centrada na escola)

Fonte: Adaptado de Correia (2000) e Silva (2003b).

Neste tipo de formação contextualizada é privilegiada a reflexão, a colaboração, a corresponsabilização de todos os intervenientes durante todo o processo formativo (Prado & Cunha, 2010). Canário (2001a) em (Prado & Cunha, 2010) enfatiza a formação centrada na escola, em oposição a uma formação *sentada* na escola, onde na primeira se perspetiva uma formação voltada para a reflexão sobre a prática docente, assente numa formação de tipo escolar.

Silva (2003b) alerta, contudo, para o facto da formação centrada na escola e a concretização de maiores índices de autonomia poder trazer, para além de todas as suas virtudes, alguns perigos, como o surgimento de um isomorfismo local das escolas e a um aumento das desigualdades inter e intra-comunidades educativas.

Também na mesma linha, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) alertam para alguns equívocos inerentes à formação centrada na escola. Segundo os autores, um primeiro equívoco consiste na ideia de assumir liminarmente que este tipo de formação, ao migrar dos espaços formais como as universidades ou centros de formação para o contexto da escola, vai estimular e envolver mais os professores. Um segundo aspeto apontado é a possibilidade de a formação centrada na escola poder fomentar um cerrar de fileiras da escola, numa postura autista, distanciando-se do contexto em que se insere. Um terceiro aspeto é o facto de a formação centrada na escola poder, de forma redutora, procurar refletir e estimular apenas um desenvolvimento profissional docente, não agregando convenientemente o desenvolvimento profissional de tantos outros profissionais que dão o seu contributo no espaço escolar, como diretores, funcionários administrativos, vigilantes, alunos, sem esquecer o próprio crescimento organizacional.

Segundo Canário (1994), os CFAE conquistaram uma rápida implantação, preocupando-se em tentar transferir as formações para um contexto escolar, sem grande sucesso, pois a formação nunca deixou de estar de certa forma *standardizada*, uma formação generalista e por catálogo, bem distante da realidade das escolas e das reais necessidades dos docentes. Pese embora estes factos, segundo Amiguiño e Canário (1994) e Canário (2005), criaram-se dinâmicas positivas por via da existência e ação destes CFAE, contribuindo para a assunção da reflexão e profissionalidade docente.

Para Carney (2003), a formação centrada na escola faz todo o sentido, não apenas no que diz respeito à formação contínua, mas também enquanto formação inicial dos professores, aquando do designado ano de estágio, quando os docentes possuem o primeiro contacto com a prática. Na década de 90 os responsáveis britânicos deram grande importância, um papel maior, às escolas na preparação dos docentes, em articulação com as universidades.

A formação contínua poderá ser encarada e implementada assumindo a questão da crescente autonomia das escolas, e consequentemente o reforço da autonomia docente, particularmente as escolas do ensino particular e cooperativo. A autonomia do professor só se concretizará quando este possa refletir criticamente na sua prática contextualizada. Na perspetiva de Contreras (2002), há que distinguir um modelo de professor reflexivo, avançado por Schön (2000) do modelo do professor enquanto intelectual crítico, sugerido por Giroux (1997). Enquanto na primeira abordagem há uma conceção mais individualizada, ou seja, a reflexão assenta muito na prática docente específica desse professor, na segunda abordagem já se pretende a compreensão dos fatores sociais e institucionais relativos à prática educativa, combinando-se reflexão, produção de conhecimento e ações concretas que alterem de forma ampla toda a instituição.

Forte e Flores (2014) e Esteves (2015) apontam, tal como outros autores já citados, a reduzida literatura, que acompanha, na mesma medida, a atenção dada às potencialidades da formação contínua

centrada na escola, a necessidade de se compreender melhor as relações que são já certas entre esta e o desenvolvimento profissional docente, o reforço da colaboração docente, da reflexão crítica, dos benefícios que poderão decorrer para a estrutura organizacional. Este reforço da colaboração é particularmente visível não apenas nas ações de formação em concreto, mas também nas reuniões de departamento, reuniões de projeto ou outras iniciativas lançadas pela instituição particular e/ou pela administração central (Forte & Flores, 2014).

Se ao nível da investigação sobre a formação centrada na escola a literatura não é tão vasta, já nos outros aspetos citados acima, como a colaboração, a literatura tem demonstrado que a colaboração docente potencia as melhores práticas docentes, que levam por sua vez às melhores aprendizagens dos discentes (Little, 1982; Hargreaves & Fullan, 1992; Day, 2001; Lima, 2002; Levine & Marcus, 2010; Forte & Flores, 2014) e a um claro desenvolvimento profissional docente e organizacional (Rosenholtz, 1989; Day, 2001; Lima, 2002; Forte & Flores, 2014; Knight *et al.*, 2015) que muitas vezes derivam da reflexão crítica contextualizada que induz um reforço de diferentes conhecimentos e competências profissionais, particularmente a produção de conhecimento praxiológico (Bourdieu, 1994; Esteves, 2015).

Também Ponte *et al.* (2014), enfatizam estes aspetos colaborativos centrados nos contextos específicos em que atuam os docentes, capazes de valorizar a investigação e mobilização de situações autênticas da sua prática (Smith, 2001; Llinares & Krainer, 2006). Neste enquadramento, Ponte *et al.* (2014) sugerem a implementação de ações de formação contextualizadas e que criem uma rutura com os modelos meramente transmissivos e centrados nos conteúdos (Lesne, 1984).

A atenção dada à formação contextualizada e a práticas colaborativas é, assim, de ter em conta, permitindo assim, entre outros resultados, a produção de conhecimento praxiológico que se revela particularmente importante para se conseguir alcançar, reportando-nos a Bourdieu (1994), todo um conhecimento em profundidade do mundo social, possibilitando desta forma a teorização científica a partir da(s) prática(s), a partir dos infindáveis e complexos processos sociais, numa constante relação dicotómica entre o indivíduo e a sociedade.

3.4. Competências e Desenvolvimento Profissional Docente

Terminada a mobilização teórica respeitante à formação inicial e contínua, estreitando depois a análise no que diz respeito à designada formação centrada na escola, inicia-se agora, neste subcapítulo, o foco na literatura mobilizada respeitante ao desenvolvimento profissional docente, constituindo-se esta temática como um dos três principais focos desta investigação.

O conceito desenvolvimento profissional docente tem sido muito utilizado nas últimas décadas, quase na mesma proporção de uma certa imprecisão conceptual por que se tem pautado o seu emprego, mesmo com os contributos de autores de referência desta área em específico (Fullan & Hargreaves, 1992; Leithwood, 1992; Darling-Hammond, 1994; Evans, 2002), imprecisão esta que poderá ser entendida pela relativa contemporaneidade da problematização científica do desenvolvimento profissional nas ciências da educação (Sparks & Loucks Horsley, 1990; Marcelo, 1999).

Desafiada por esta aparente imprecisão, Evans (2002), apoiada na sua experiência profissional e nos estudos de Hoyle (1975) procura formular uma definição mais clara do que representa o desenvolvimento profissional docente. Em primeiro lugar começa por distinguir dois aspetos cruciais da vida profissional docente, o profissionalismo e a profissionalidade docentes. A autora entende que o profissionalismo docente engloba aspetos eminentemente contextuais e de natureza do *status* social da profissão, enquanto a profissionalidade diz respeito à prática efetiva individual de cada profissional do ensino, tendo em conta os conhecimentos e competências utilizados. Seguidamente, sustenta que, na sua interpretação, o desenvolvimento profissional docente será, sinteticamente, um processo com diferentes etapas, umas já concluídas, outras sempre num processo contínuo, um propósito sempre inacabado. Nestes termos, poder-se-á assumir o desenvolvimento profissional docente como um processo e não como um produto acabado (Evans, 2002).

Apesar das dificuldades na definição conceptual do desenvolvimento profissional docente, a preocupação com um permanente desenvolvimento profissional docente, na língua inglesa designado por *continuing professional development*, que origina o respetivo acrónimo CPD, tem-se constituído nas últimas décadas, no contexto da UE, como o fator-chave e central para a promoção da qualidade na educação.

Torna-se assim imprescindível que o desenvolvimento profissional docente esteja presente nas políticas educativas, não apenas da UE mas de todos os países em geral, ou pelo menos aqueles que genuinamente procuram elevar a qualidade do seu sistema educativo. Ao descrever o cenário europeu e mundial neste domínio, Caena (2015) advoga a necessidade imperiosa de se encontrarem perspetivas e políticas mundiais convergentes na identificação dos conhecimentos e competências-chave dos docentes, tendo em vista a promoção de estratégias ativas que possam conduzir a um desenvolvimento profissional abrangente e, bem assim, conducente à elevação da qualidade do ensino, que, no entendimento de Day (2004), só se efetivará com uma aposta clara na formação contínua, sendo esta a forma mais utilizada e fiável na promoção de um efetivo desenvolvimento profissional docente.

A perspetiva é a de que os professores possam atingir e manter novas competências, novos conhecimentos que possam fomentar a melhoria das suas práticas em contexto de sala de aula, mas sem

esquecer a prioridade ao trabalho colaborativo com os pares, materializando-se verdadeiramente as comunidades de prática, a abertura a práticas inovadoras onde se utilize uma multiplicidade de recursos disponíveis, entre eles os recursos digitais (Eurydice, 2015).

De acordo com os mais recentes relatórios da OCDE (2014a), a generalidade dos professores europeus está envolvida positivamente na necessidade de abraçarem práticas conducentes a um permanente desenvolvimento profissional, sendo de notar que essa maior predisposição está mais refletida nos professores do quadro e do género feminino, em detrimento dos professores contratados e do género masculino. De salientar que, os principais fatores promotores e dificultadores se centram, respetivamente, nos incentivos financeiros daí decorrentes e nas questões de falta de tempo e colisão com todo o restante trabalho docente.

Procurando um melhor entendimento para estes dois constrangimentos, a OCDE (2014a) aponta que os professores portugueses são os que têm dos horários mais sobrecarregados, não apenas na componente letiva mas também na componente não letiva (9,6 horas semanais em média, o dobro da generalidade dos países da OCDE) e no trabalho burocrático (3,8 horas semanais em média, também acima de quase todos os países analisados), perdendo imenso tempo na classificação de trabalhos e testes e particularmente na gestão disciplinar em contexto de sala de aula. Os professores portugueses perdem, em média, um quarto do tempo de aula com a manutenção da ordem disciplinar, consistindo num dos valores mais altos tendo em conta todos os países estudados. Também de assinalar, como já referido, que os professores portugueses são os que dedicam mais horas à profissão, uma média de 44,7 horas por semana, contra uma média de 38,3 horas dos países da OCDE e contra 31,6 horas na Finlândia, um dos valores mais baixos de todos os países considerados, país que é muitas vezes citado como um referencial de sucesso educativo.

A estes constrangimentos, para uma maior dedicação a processos de desenvolvimento profissional docente, particularmente a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho, pode ser apontado outro relacionado com estes, como o *stress* profissional, ou o mais grave *burnout*, sendo a classe docente uma das profissões com os mais altos registos mundiais destas patologias (Stoeber & Rennert, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

O *burnout* pode ser entendido como um estado de exaustão física e emocional, resultante de um *stress* profissional prolongado, que no caso dos docentes pode levar a uma forte perda de satisfação no exercício das suas funções (Jennett *et al.*, 2003; Crosso & Costigan, 2007), a um estado de total despersonalização, com alterações comportamentais na relação com os pares e os alunos que podem conduzir muitas vezes, entre outras consequências, a baixas médicas e a reformas antecipadas (Pines & Aronson, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

No âmbito desta pretensão de se promover o desenvolvimento profissional dos docentes e ao analisarem-se as diferentes dinâmicas que podem influir neste campo, considerou-se oportuno fazer referência ao que nos aponta Gonçalves (2000), quando nos apresenta uma proposta das diferentes fases da carreira docente e as concepções que lhes estão associadas, destacando também a possibilidade de relação causal entre cada uma dessas diferentes fases – que correspondem a diferentes etapas da vida profissional e pessoal do professor -, e o desempenho profissional dos professores, bem como, com a possibilidade do seu desenvolvimento (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Gonçalves, 2009).

O Quadro 33 (Tempo de Serviço Docente e Fases da Carreira Docente I) apresenta as diferentes fases da carreira docente, na perspetiva de Gonçalves (2000).

Quadro 33 – Tempo de Serviço Docente e Fases da Carreira Docente I

Tempo de Serviço Docente	Fases da Carreira Docente
0-4 anos	Fase da Descoberta
5-7 anos	Fase da Estabilidade
8-14 anos	Fase da Divergência (Positiva ou Negativa)
15-22 anos	Fase da Serenidade
23-40 anos	Fase da Renovação ou Desencanto

Fonte: Gonçalves (2000).

Numa perspetiva análoga, Huberman (1992) apresenta-nos a seguinte proposta, patente no Quadro 34 (Tempo de Serviço Docente e Fases da Carreira Docente II).

Quadro 34 – Tempo de Serviço Docente e Fases da Carreira Docente II

Tempo de Serviço Docente	Fases da Carreira Docente
0-3 anos	Fase da Entrada/Hesitação
4-6 anos	Fase da Estabilização
7-25 anos	Fase Divergente (Ativismo ou Reposicionamento)
25-35 anos	Fase Divergente (Serenidade ou Conservadorismo)
35-40 anos	Fase da Rutura (Serenidade ou Amargura)

Fonte: Huberman (1992).

Também neste âmbito, apoiando-se em diferentes autores, como Sikes (1985) e Huberman (1992), Marcelo (1999) refere que as diferentes fases da carreira ou ciclos vitais dos professores são um fator a ter em conta, não apenas nas características e atitudes no exercício estrito da sua função enquanto professor, mas nas atitudes perante quaisquer outras atividades inerentes à profissão, como a participação em atividades que visam o desenvolvimento profissional docente. As implicações destas fases da carreira docente são diversificadas, aglutinando diferentes perspetivas e metodologias, pelo que um pouco mais à

frente se considerou oportuno fazer referência à tentativa de Leithwood *et al.* (1992) para se compreenderem melhor estas interações.

Ainda de acordo com o relatório da OCDE (2014a), as oito áreas em que os professores europeus sentem maiores necessidades, são as que se apresentam de seguida, não deixando de, na sua maioria, se encontrarem alinhadas com os resultados das investigações de Gordon *et al.* (2014), já indicadas anteriormente.

- Práticas docentes em turmas e alunos com necessidades educativas especiais;
- Práticas docentes e recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC);
- Gestão de sala de aula e comportamentos dos alunos;
- Ensino em contextos multiculturais;
- Ensino individualizado;
- Ensino interdisciplinar;
- Orientação e aconselhamento aos alunos (carreira e projetos futuros).

Portugal faz parte de um conjunto de países em que o desenvolvimento profissional docente é encarado como um dever profissional, mas de igual forma como uma forma de promoção na carreira e consequente melhoria salarial, existindo perspetivas muito diversas em diferentes países. Para tal bastará elencar, a título exemplificativo, que a França já perspetiva estes processos não como um dever profissional, mas sim como um direito. No contexto português, os professores devem frequentar e obter aproveitamento a ações de formação a que corresponda, no acumulado, um mínimo de 25 a 50 horas, dependendo do escalão em que se encontram na carreira (Eurydice, 2015).

De acordo com Alves e Raposo (2013), a importância atribuída aos professores no início deste século está cada vez mais presente nas agendas políticas internacionais, sendo cada vez mais generalizada a preocupação com um suposto défice na qualidade dos profissionais docentes. Flores e Veiga Simão (2009) justificam em parte este *deficit* em virtude de uma clara desarticulação entre a formação de professores e as necessidades específicas de cada contexto escolar, apontando também para dificuldades de superação de uma matriz formativa centrada na dimensão técnica - assumindo o professor como um mero executante -, alheado dos contextos em que o ensino verdadeiramente acontece. Neste ponto há que realçar que tem ocorrido uma clara mudança de paradigma ao nível das conceções do conhecimento e desenvolvimento profissional docente. De uma perspetiva de encarar o conhecimento como algo extrínseco ao docente, há

cada vez mais o reconhecimento de que é o professor o construtor do conhecimento por via da reflexão das suas práticas (Day, 2001). Minott (2011) refere que ao nível destas práticas reflexivas, não existem professores totalmente ausentes de uma reflexão das suas práticas, existem sim uns que refletem mais, de forma proficiente, do que outros.

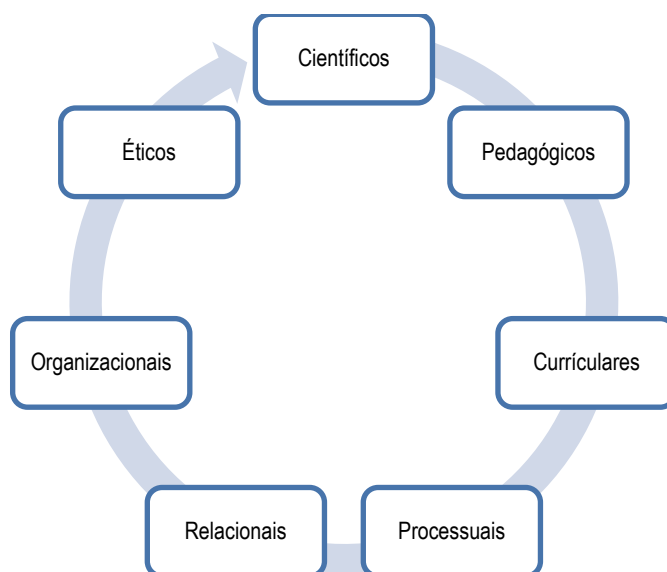
Apesar de tudo, embora seja reconhecida de forma quase unânime a importância do desenvolvimento profissional docente, o que se verifica muitas vezes é que essa atribuição de valor e entusiasmo em torno desta temática se dá apenas a nível teórico, sem aplicações concretas na prática, promotoras de mudanças na vida escolar (Collay *et al.*, 1998).

Tendo presente Demailly (1987), os saberes profissionais que se constituem como componentes da profissionalidade docente segundo a formalização que advém dos programas de formação, podemos identificar:

- Competências éticas, quando o formador demonstra pelas suas atitudes e comportamentos todo um sistema valorativo, se posiciona como adulto e como cidadão perante os seus formandos;
- Saberes científicos e críticos, quando o formador sistematiza os saberes em áreas do saber específicas, isto é, referentes à designada disciplina;
- Saberes didáticos, quando se assume a importância de como transmitir os saberes, o claro e amplo domínio dos processos de transmissão e de apropriação dos saberes escolares;
- Competências relacionais, dotando o professor de competências comportamentais, ser um referencial na comunicação e na estabilidade, e que possa criar empatia, promovendo assim um bom clima para as aprendizagens;
- Competências pedagógicas, assumidas como um conjunto vasto de saberes, como a organização dos materiais a utilizar em sala de aula, gestão do tempo, planificação das aulas e atividades;
- Competências organizacionais, assumidas como mobilizadoras de diversos saberes, relacionados com a cultura de uma determinada organização, formas de trabalho coletivo, estimulando-se a comunicação entre os diversos intervenientes bem como, não deixar de se ter em conta a envolvente em que se insere a instituição.

Paralelamente, podemos apoiar-nos em Shulman (1987) quando elenca os conhecimentos e competências nucleares que estruturam e redefinem cíclica e continuamente o exercício da profissão por parte do professor, conforme sintetiza a Figura 13 (Conhecimentos e Competências Docentes).

Figura 13 - Conhecimentos e Competências Docentes



Fonte: Adaptado de Shulman (1987) e Bell & Gilbert (1996).

Os conhecimentos científicos derivam da formação base do professor, implicando a correta utilização dos conceitos e da melhor interrelação destes no exercício da sua função; os conhecimentos de natureza pedagógica contemplam as estratégias de como transmitir o conhecimento aos alunos; os conhecimentos curriculares radicam no pleno conhecimento do currículo nacional e da escola; os conhecimentos processuais são relativos ao melhor uso e conjugação de técnicas e materiais para que o professor ensine bem e transmita o saber aos alunos; os conhecimentos relacionais envolvem a melhor gestão das relações humanas, com os pares e com um conhecimento aprofundado das características individuais e grupais dos alunos; os conhecimentos organizacionais envolvem o conhecimento e grau de alinhamento com a cultura escolar, com a sua forma de organização e de busca dos metaobjetivos a que se propõem; os conhecimentos éticos derivam das questões morais e éticas subjacentes à ação docente, onde possa saber articular os valores pessoais com os da escola, em prol da concretização dos grandes objetivos e desafios educacionais da escola e de todo o sistema (Shulman, 1987; Bell & Gilbert, 1996).

Tendo presente a proposta de Paquay *et al.* (2001), relativa a uma tentativa de construção de um referencial no que diga respeito às competências profissionais dos docentes, é necessário ter em conta diferentes aspetos, como demonstra a Figura 14 (Competências Profissionais Docentes). É assim necessário ter em conta que estes profissionais, para além da realização de um conjunto de tarefas inerentes à sua função - muitas delas que se vão afigurando como rotineiras (Prático-Artesão) -, também refletem *na* e *sobre* as suas práticas (Prático-Reflexivo), procurando implementar novas técnicas e estratégias no seu saber-fazer (Técnico). Além do mais, o docente é, em primeira instância, uma pessoa que pensa e age de acordo com a sua singularidade, as suas atitudes e comportamentos em relação com os seus projetos

individuais (Pessoa) e coletivos (Ator Social), em busca de um desenvolvimento pessoal e profissional que lhe permita o amplo domínio de diferentes saberes, como os pedagógicos, didáticos, disciplinares, entre outros.

Figura 14 - Competências Profissionais Docentes



Fonte: Paquay *et al.* (2001).

Aprofundando a reflexão já iniciada nas páginas anteriores, para Esteves (2009) o conceito adstrito à competência docente é algo suscetível de múltiplas interpretações, referindo a autora que a discussão em torno desta temática ressurgiu fortemente na década de 90 do século passado. Levando em linha de conta o exposto por Perrenoud (2000), as competências essenciais para um docente poder estar apto a lecionar no ensino fundamental serão: saber organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e melhorar os dispositivos de diferenciação; envolver os discentes na aprendizagem; trabalhar em equipa; participar nos órgãos de gestão da escola; envolver os encarregados de educação; utilizar novas tecnologias de informação e comunicação; assumir as questões éticas na profissão; e administrar a formação contínua em função das suas necessidades e interesses.

De acordo com Esteves (2009), apoiando-se em Jonnaert (2002), os termos de qualificação, conhecimento e competência encontram-se intimamente relacionados, embora nem sempre tenha sido assim, tendo-se verificado ao longo do tempo uma evolução nas suas conceções, ocorrendo uma clara aproximação na década de 90 do século passado. Ao se assumir a qualificação como tudo aquilo que acompanha a estruturação da ação, o termo competência poderá ir um pouco mais além, representando o que é empregue numa ação, para além de tudo o que permite a devida organização dessa mesma ação. Esteves (2009), apontando um estudo realizado com docentes de línguas estrangeiras, partilha resultados

que apontam no sentido da atribuição de importância da formação em contexto para a constituição dos saberes, complementando-os à formação inicial.

No entendimento de Mesquita (2005), outro fator muito importante, identificado no seu estudo através das representações de professores, consistirá no facto de ao professor caber um papel mais ativo na sua formação contínua, relevando de igual forma a prática pedagógica supervisionada como fator crucial para a construção das suas competências.

O conceito de desenvolvimento docente não é, à semelhança de outros conceitos, estático e, portanto, vai-se alterando ao longo do tempo, particularmente ao longo das últimas décadas (Villegas-Reimers, 2003) emergindo as seguintes perspectivas:

- O desenvolvimento profissional assente no construtivismo;
- O desenvolvimento profissional encarado como um processo a médio e longo prazo, relacionando as novas experiências com competências prévias;
- O desenvolvimento profissional assente em contextos específicos;
- O desenvolvimento profissional através das reformas das escola e processos de reconstrução da cultura escolar;
- A importância do professor entendido como um prático-reflexivo;
- O desenvolvimento profissional entendido como processo colaborativo;
- A correta avaliação das necessidades dos docentes, das suas crenças, tendo em vista a escolha acertada do modelo de desenvolvimento profissional.

Éraut (1996) clarifica que somente uma parte das ações do professor competente tem a sua justificação à luz dos programas de formação para desenvolvimento de competências. Na esperança de se criar uma significância clara e ajustada às ciências da educação, no que diz respeito ao termo de competência, Le Boterf (2001) começa por distinguir profissões simples de complexas, procurando discernir qual o tipo de competências necessárias para o desempenho das profissões ditas complexas – aquelas em que os profissionais enfrentam muitas vezes o desconhecido e mudanças permanentes -, considerando Esteves (2009) que a profissão docente se poderá enquadrar, nesta última classificação.

O conceito de desenvolvimento profissional docente reveste-se, como frisado anteriormente, de alguma imprecisão conceptual, em parte explicada pela relativa contemporaneidade do desenvolvimento

profissional nas ciências da educação (Sparks & Loucks Horsley, 1990) e por ser um conceito com um longo sentido e alcance e em estreita relação com outros conceitos análogos, como o desenvolvimento do ensino e da profissionalidade, da inovação escolar e da própria organização escolar (Marcelo, 1999), tendo feito sentido, à luz dos objetivos da investigação, colocar enfoque no desenvolvimento profissional docente e na organização escolar, tomando em consideração o projeto educativo.

3.4.1. Modelos e Processos de Desenvolvimento Profissional Docente

Neste subcapítulo procurou-se reunir todo um suporte teórico relativo aos diferentes modelos, ou formas de como os professores podem reforçar os seus conhecimentos e competências. Alinhados segundo as perspetivas de Rodrigues-Lopes (1991) e Freire-Ribeiro (2008), ao assumirem os modelos de desenvolvimento profissional como um conjunto de elementos que estruturam internamente os processos de aprendizagem, podendo estes revestir-se de dinâmicas de aprendizagem eminentemente de pendor teórico e/ou prático. Por outro lado, algumas destas iniciativas, promotoras de desenvolvimento profissional docente podem revestir-se de uma natureza mais dirigida, formal, ou de uma natureza mais autónoma ou até colaborativa, como demonstra a Figura 15 (Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente).

Figura 15 - Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Sparks & Loucks Horsley (1990) e Marcelo (1999).

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional autónomo, como o nome indica, diz respeito a todas as iniciativas e oportunidades, percebidas ou impercetíveis, que cada docente promove ou participa de forma espontânea e voluntária, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional e pessoal, na tentativa de responder, ou não, a lacunas que possa ter identificado. Têm cabimento neste modelo todos os cursos de especialização e de elevação das habilitações literárias, bem como todas as aprendizagens que possam resultar da experiência e da singularidade do percurso profissional e pessoal de cada docente (Marcelo, 1999). Este modelo resulta dos crescentes desafios que resultam da globalização e do consequente crescimento exponencial da informação e conhecimento, implicando a necessidade de os professores interiorizarem a necessidade de abraçarem uma autoformação pessoal e profissional ao longo da vida, em contextos muitas vezes informais, muito para além da formação inicial e contínua (Hrimech, 2002; Longworth, 2005; Marcelo, 2010). Como bem clarifica Hrimech (2002):

Temos a obrigação de aprender de forma contínua por nós próprios, descobrindo as melhores formas de o conseguir. De uma forma geral, neste contexto de crescimento exponencial das teorias e das práticas emerge a necessidade real e concreta de uma autoformação e à aprendizagem informal. (Hrimech, 2002, p.172).

Quanto ao desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, pretende-se a implementação de estratégias que permitam ao docente um maior autoconhecimento pessoal e profissional, tendo em vista o desenvolvimento de competências metacognitivas, bem como o recurso a iniciativas que reforcem o trabalho colaborativo e cooperativo entre os pares e as chefias de topo e intermédias, podendo estas compreender ou não o estabelecimento de práticas supervisivas (Marcelo, 1999).

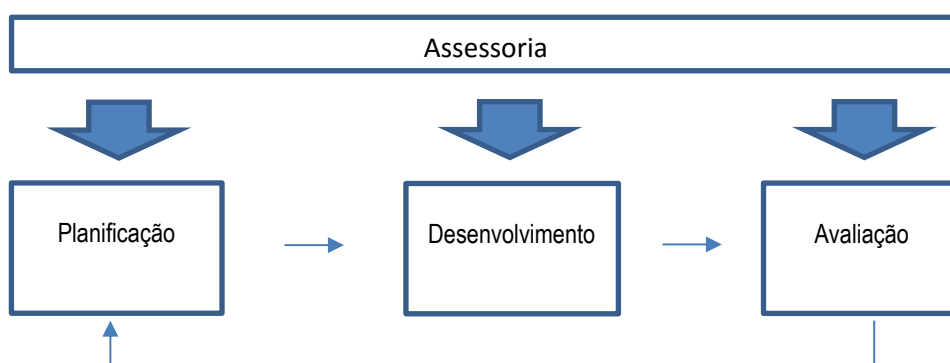
Já no que concerne ao desenvolvimento profissional baseado na inovação curricular, implica o envolvimento dos professores em iniciativas de (re)construção de programas ou do currículo, bem como iniciativas que busquem, de igual forma, um desenvolvimento organizacional, enquadrando-se neste modelo um designado desenvolvimento profissional centrado na escola e nos seus projetos. Apesar das suas vantagens, como centrar-se nas necessidades e utilizar recursos da própria escola, Bell e Day (1991) alertam para a possibilidade em se ignorar ou subvalorizar as necessidades individuais dos docentes, em favor de uma aposta quase exclusiva das necessidades da organização, podendo conduzir a uma perda de envolvimento e comprometimento individual docente.

O desenvolvimento profissional baseado na participação em cursos de formação é o modelo com maior aplicação e tradição, tendo como premissas o estabelecimento de objetivos concretos ao nível do que é expectável que os formandos aprendam, embora seja de certa forma consensual a ideia de que os cursos

de formação são uma primeira etapa de um processo formativo, processo este que se pretende amplo e duradouro, num contínuo ao longo do tempo (Marcelo, 1999).

Por seu turno, o desenvolvimento profissional baseado na investigação corresponde às iniciativas de investigação-ação, quando os docentes, particularmente ou em grupo, refletem *na* e *sobre* a sua prática, numa indagação sistemática e intencional (Cochran-Smith & Lytle, 1993), identificando alguns aspetos menos positivos que possam ser melhorados ou ultrapassados, optando pelas metodologias de intervenção e investigação que considerem mais pertinentes (Marcelo, 1999).

Figura 16 - Processo de Aprendizagem Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Marcelo (1999).

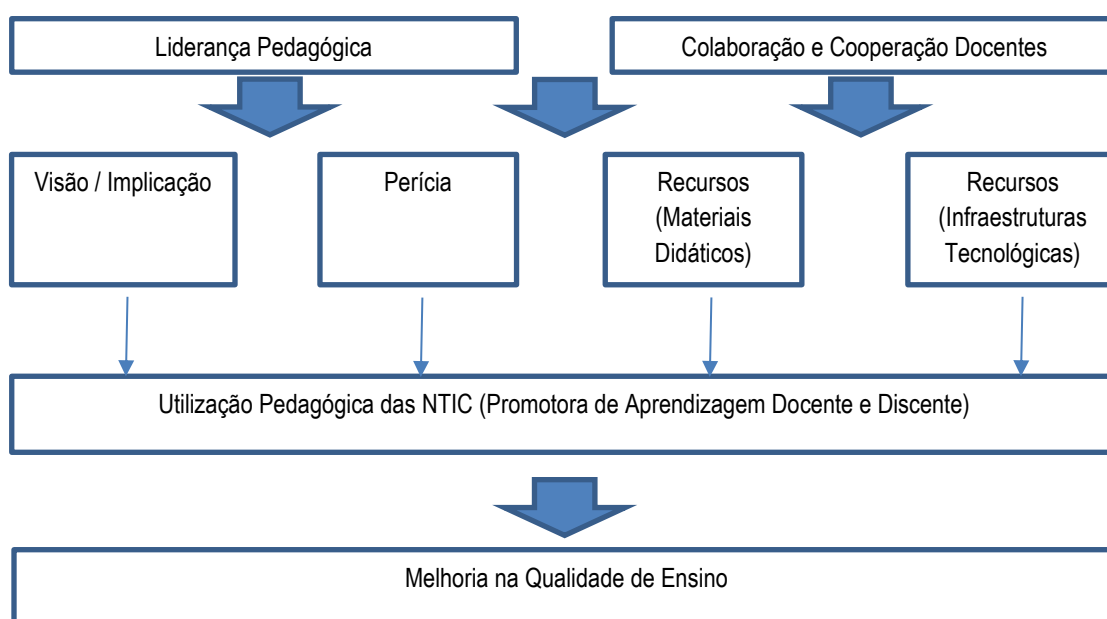
Segundo o esquema infra da Figura 16 (Processo de Aprendizagem Profissional Docente), a aprendizagem docente de determinados conhecimentos, competências e atitudes - num determinado contexto, na própria escola ou fora desta -, dá-se por meio de um processo que implica uma planificação prévia, a sua implementação e desenvolvimento e consequente avaliação, podendo ter lugar em todas estas fases - sendo até útil que assim possa ocorrer -, uma instância que se possa constituir como assessoria, auxiliando na concretização e otimização das tarefas inerentes a cada etapa (Marcelo, 1999).

Nesta linha de pensamento, ainda segundo Marcelo (2001), o desenvolvimento profissional docente requer um compromisso pessoal em estreita ligação ao apoio facultado pela escola e restante contexto escolar, como as macro-políticas educativas e as forças sociais. O mesmo nos aponta Pineau (2007), que considera esse contexto favorável como premissa para que ocorra um tão desejado desenvolvimento profissional docente. Segundo este autor, o mesmo só ocorrerá verdadeiramente quando existirem aprendizagens significativas que induzam melhores práticas, através de aprendizagens formais ou informais, no plano das autoaprendizagens (eu), heteroaprendizagens (outros) e das ecoaprendizagens (coisas). Marcelo (2001) indica que o principal objetivo da escola será transformar as mentes dos alunos em mentes educadas, exigindo-se, nos contextos atuais, um esforço redobrado dos docentes, ao nível, por exemplo, do compromisso, confiança e motivação.

Partindo Marcelo (2009) da ideia que os professores são “profissionais do conhecimento”, e perante tão rápidas e crescentes transformações da sociedade, o professor do século XXI, para continuar a desempenhar de forma competente a sua profissão, tem necessariamente de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender, considerando Dubet (1999) que os professores vão tendo uma enorme capacidade de adaptação em face das constantes e multifacetadas transformações. Os professores são assim convocados para o acompanhamento das mudanças maiores que vão ocorrendo na escola enquanto sistema, devendo esta última procurar mobilizar, segundo Nóvoa (2009b), novas energias para construir escolas inovadoras, promotoras de aprendizagens condizentes com a atualidade e com os desafios futuros que o presente já insinua.

Uma grande parte das transformações, indicadas por Dubet (1999), deriva das inovações que têm tido lugar nas últimas décadas, no plano tecnológico, nas designadas NTIC. Estas inovações crescentes das últimas décadas, apesar de trazerem consigo inúmeras vantagens, a sua incorporação no ensino tem originado também tensões no microssistema escolar, particularmente na pressão exercida nos professores para conciliar da melhor forma estas inovações e as mudanças ou ajustamentos pedagógicos que estas requerem (Erstad *et al.*, 2015). De forma análoga às novas tecnologias de informação e comunicação, os sistemas escolares enfrentam mudanças constantes (Davis *et al.*, 2013) que requerem professores e comunidades de aprendizagem capazes de gerir da melhor forma estas transformações, tendo em vista a meta de elevação da qualidade no ensino, como demonstra esquematicamente a Figura 17 (Modelo de incorporação das NTIC na Escola – Modelo *Four in Balance II*).

Figura 17 - Modelo de incorporação das NTIC na Escola – Modelo *Four in Balance II*



Fonte: Adaptado de Davis *et al.* (2013).

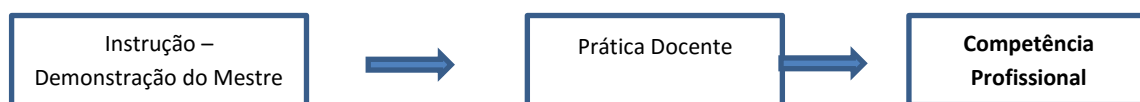
Para Rudduck (1991) o desenvolvimento profissional assenta, basicamente, na capacidade do professor em saber identificar e estimular a curiosidade dos alunos, não deixando nunca de interagir com os pares, particularmente os professores mais experientes.

Para reforçar esta linha de pensamento, Darling-Hammond (2006) aponta que é cada vez mais preponderante um ensino consistente, eficaz e eficiente, para enfrentar os grandes desafios do século XXI. Cada vez mais, os cidadãos que sustentam a desafiante e crescente globalização, necessitam de maiores e mais diversificados níveis de conhecimento e competências, pelo que os professores têm forçosamente de estar conscientes disso e predispostos para o seu desenvolvimento enquanto profissionais. Tal é tão importante, como urgente, pois, sem qualquer espécie de hesitações, Darling-Hammond (2006) esclarece que os docentes são o fator crucial na promoção de aprendizagens significativas dos alunos.

Zabalza (2000) é igualmente esclarecedor quando afirma que a obtenção de novos conhecimentos, por parte de um professor, deixou de estar numa lógica de uma agradável, mas opcional experiência, para passar a um plano de sobrevivência, de obrigatoriedade incontornáveis. Na mesma linha de raciocínio, segundo a perspetiva de Day (2004), existem três fatores cruciais que têm de ocorrer cumulativamente para que se concretize desenvolvimento profissional docente, sendo estes, o empenho das escolas, a harmonia entre necessidades individuais e institucionais e, não menos importante, o entusiasmo, a motivação e paixão que cada docente coloca em tudo o que realiza.

Apoiando-nos em Wallace (1991), podemos assumir três modelos de desenvolvimento profissional, como o modelo de mestria (Figura 18 - Modelo da Mestria – Desenvolvimento Profissional Docente), da ciência aplicada (Figura 19 - Modelo da Ciência Aplicada – Desenvolvimento Profissional Docente) e o reflexivo (Figura 20 - Modelo Prático-Reflexivo – Desenvolvimento Profissional Docente), como a seguir se apresenta esquematicamente.

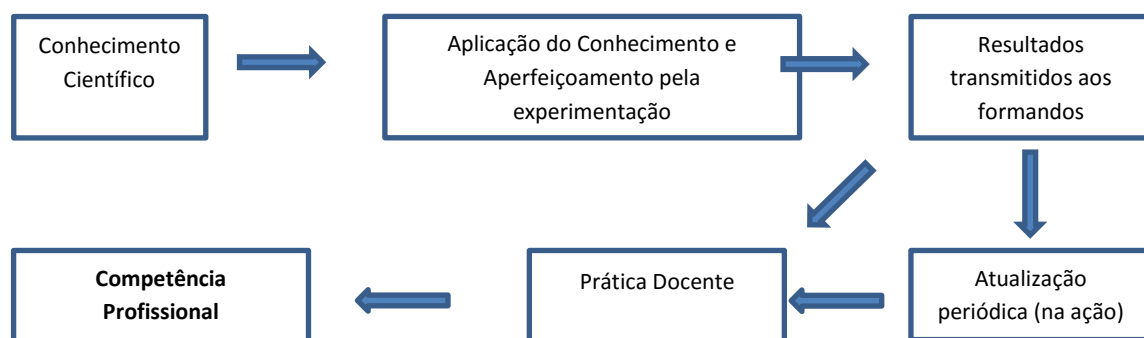
Figura 18 - Modelo da Mestria – Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Wallace (1991).

Este modelo assenta num processo em que o aprendiz imita o mestre, figura que detém o saber, bastando ao aprendiz reproduzir as práticas deste, adquirindo a competência profissional por esta via, não se assumindo aqui muitas outras variáveis, como as transformações da sociedade e a própria evolução do conhecimento.

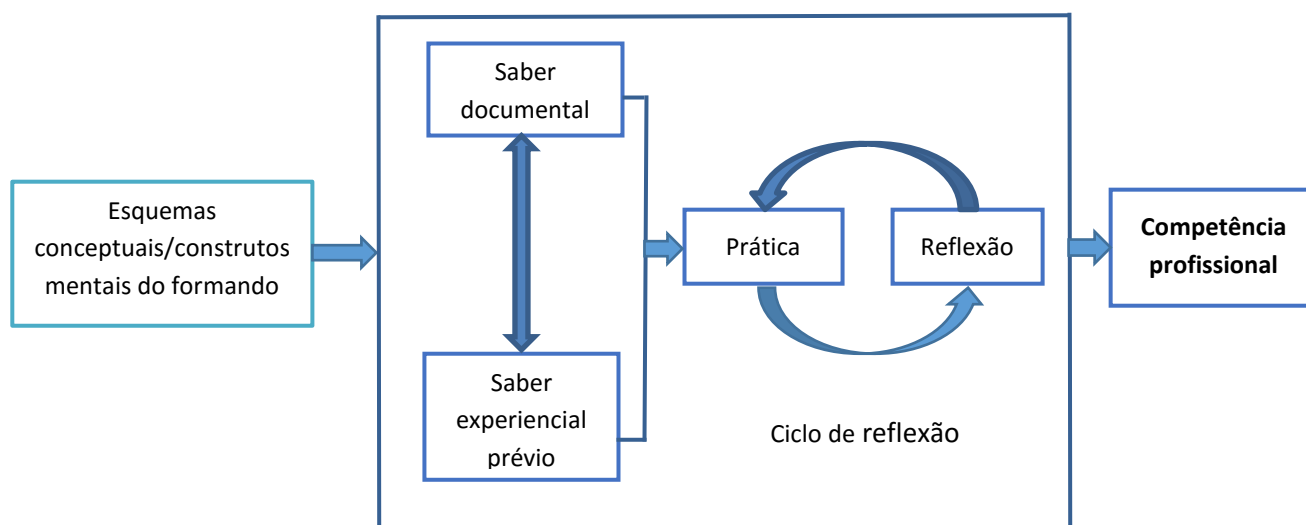
Figura 19 - Modelo da Ciência Aplicada – Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Wallace (1991).

Este modelo radica não só no saber da investigação aplicado na prática para a resolução de problemas, mas também no exercício constante de experimentação *in loco* que vai capacitar o formando de um conjunto de *tools* e de capacidade de improviso que apoiam a sua prática docente, fomentando desta forma o seu desenvolvimento profissional. Uma das principais lacunas neste modelo é o facto do conhecimento científico não conseguir, muitas vezes, dar resposta a situações imprevistas e muito específicas relativamente a um dado contexto.

Figura 20 - Modelo Prático-Reflexivo – Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Wallace (1991).

Já no que diz respeito a este modelo, o conhecimento documental e experiencial prévio vão permitir a concretização de um ciclo reflexivo que se dá em constante interação com a prática, permitindo assim a plena integração de competências. Neste modelo, adquire especial relevância o papel do supervisor ou *critical friend*, no sentido de orientar e encorajar a reflexão na ação e que esta possa conduzir a um efetivo desenvolvimento profissional docente.

No entendimento de alguns autores, as mudanças significativas na escola só se materializam quando os professores atingem um elevado comprometimento com o seu desenvolvimento profissional (Cornish & Jenkins, 2012), potenciado por experiências de reflexão em contexto e com aplicação nas suas práticas, indicando também Clarke e Hollingsworth (2002) que os professores que se envolvem de forma efetiva em processos conjuntos de reflexão conseguem aprender a partilhar os conhecimentos adquiridos por si próprios.

Defendendo o mesmo raciocínio, Forte e Flores (2014) enaltecem que para ter lugar um desenvolvimento profissional docente contínuo, permanente, para além de um reforço dos conhecimentos, têm que se efetivar mudanças concretas que só serão possíveis se os docentes acreditarem verdadeiramente nessas mesmas ideias e propostas de mudança e as queiram colocar em prática (Nóvoa, 1992; Day, 2001; Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005; Forte & Flores, 2014). Neste sentido, importa investigar quais são as variáveis que podem condicionar o desenvolvimento profissional docente e as consequentes mudanças que serão desejáveis que possam ser implementadas, apontando Flores (2003), os principais fatores:

- A experiência profissional e o percurso de vida do docente;
- A fase da carreira docente;
- As áreas do saber preferidas pelo docente;
- As oportunidades e apoio na aprendizagem, dentro da organização escolar e fora desta;
- As condições de trabalho na organização escolar;
- A cultura organizacional da organização escolar;
- As influências externas, como a liderança da administração central.

Já na perspetiva de Gopinathan *et al.* (2008), as principais estratégias que podem promover uma cultura de desenvolvimento profissional numa escola serão:

- O reforço do conhecimento e competências docentes para responder a situações práticas;
- O reforço do envolvimento dos docentes, através de uma formação centrada na escola;
- A constituição de redes alargadas de aprendizagem, extravasando as comunidades de aprendizagem da escola;

- A existência de um clima escolar favorável à aprendizagem docente, com o espaço e tempo adequados.

Segundo Grimmer (1988) existem três vias de conceptualização da reflexão docente. Uma primeira, em que se assume uma reflexão de natureza teórica, refletindo na teoria e trabalhos empíricos disponíveis, uma segunda, já assumindo uma reflexão em contexto e uma terceira via, que, na opinião do autor, será aquela que poderá ser potenciadora de melhores resultados, uma vez que passará por uma reflexão de natureza construtivista, onde para além de uma reflexão contextualizada se incorpora uma reflexão na experiência, com o intuito de (re)construir essa experiência, as práticas de toda a vida escolar.

Marcelo (1999) sintetiza e evidencia que toda e qualquer ação de formação contínua deverá procurar a valorização e crescimento do professor, mas também de todo o contexto em que este se insere, por forma a ser indutora de mudanças. Estas mudanças positivas só serão uma realidade, segundo Formosinho (2009), se a formação estiver ajustada às especificidades e objetivos da escola e dos professores onde esta se realiza, não deixando de se ter em conta que a formação, e particularmente a formação contínua, é apenas um aspeto do sentido muito mais generalista que é o desenvolvimento profissional.

Segundo Howey (1985), o desenvolvimento profissional assenta em seis domínios, sendo eles, o desenvolvimento pedagógico, autoconhecimento, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de carreira. Já para Guskey (2000), as cinco dimensões em que o desenvolvimento profissional se desenvolve são as aprendizagens dos professores, reações dos professores, aprendizagens das organizações, conhecimentos e competências dos professores, bem como pelos resultados dos alunos.

De acordo com Enguita (2007), a profissão docente tem tido diversas transformações, acompanhando a própria evolução e exigências da sociedade. O autor convida-nos a refletir na especificidade da função docente e, em consequência desta, nas relações estabelecidas com os alunos ao longo do tempo. Para Enguita (2007), muito para além do domínio dos conhecimentos a partilhar e a avaliar, por parte do docente, importa ter em atenção aspetos como as crenças e a empatia, realçando desta maneira o papel das características pessoais do docente.

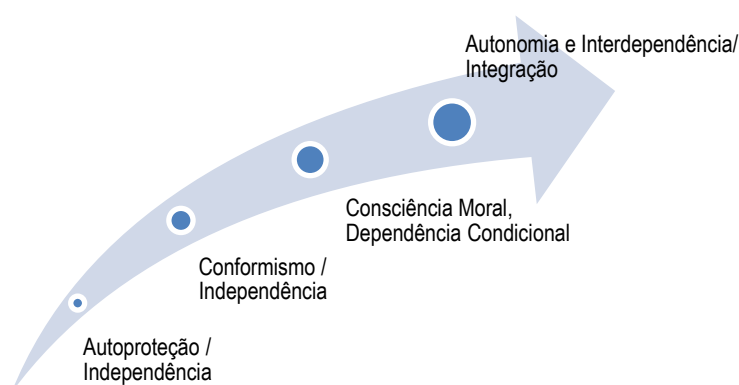
Para Guskey (2000), as crenças e atitudes dos docentes só se alteram se estes notarem efeitos positivos nos seus alunos, assumindo assim uma dimensão pessoal da mudança. De acordo com Guskey (2000) o desenvolvimento profissional docente promoverá mudanças nas práticas de ensino docente, provocando assim, *a posteriori*, mudanças no rendimento escolar dos alunos e assim também mudanças nas suas crenças e atitudes na prática docente. Não deixa também de se referir a mudanças sistémicas,

pois o desenvolvimento profissional docente poderá permitir melhorias num âmbito organizacional, ajudando à materialização da missão da escola.

De acordo com Cogan (1973) e Crehan e Grimmett (1992), o recurso a processos de supervisão clínica nas escolas tende a promover o desenvolvimento profissional docente, pois leva à reflexão de práticas, à construção colaborativa de aprendizagens inter pares, na partilha e discussão de estratégias, na construção de materiais, ajudando a supervisão na problematização da função docente, reflexão esta que terá que ter em atenção as diferentes dimensões e etapas do exercício da função docente, como nos elucida Leithwood *et al.* (1992).

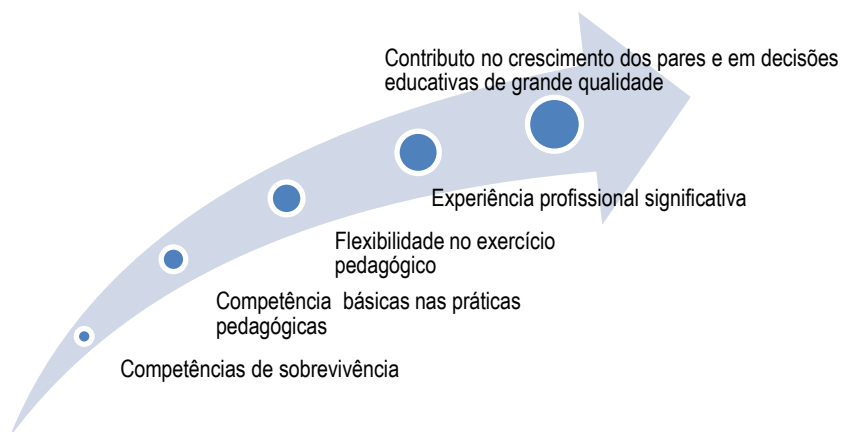
Segundo a perspetiva de Leithwood *et al.* (1992), as diferentes dimensões do desenvolvimento profissional docente são as que se apresentam nas Figuras 21 (Dimensão do Desenvolvimento Psicológico – Desenvolvimento Profissional Docente), 22 (Dimensão do Desenvolvimento da Perícia Profissional – Desenvolvimento Profissional Docente) e 23 (Dimensão do Desenvolvimento da Carreira Docente – Desenvolvimento Profissional Docente).

Figura 21 - Dimensão do Desenvolvimento Psicológico – Desenvolvimento Profissional Docente



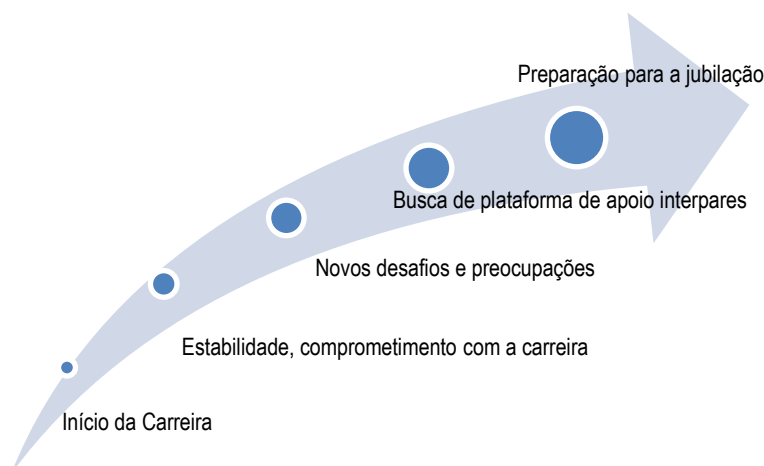
Fonte: Adaptado de Leithwood *et al.* (1992).

Figura 22 - Dimensão do Desenvolvimento da Perícia Profissional – Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Leithwood *et al.* (1992).

Figura 23 - Dimensão do Desenvolvimento da Carreira Docente – Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Leithwood *et al.* (1992).

Leithwood *et al.* (1992) não têm dúvidas ao referir que, destas diferentes dimensões, as que mais diretamente promovem mudanças significativas na sala de aula, nas práticas, no sucesso da organização escolar e em todo o seu contexto é a dimensão da perícia profissional. Também a referência, que tem ajudado a estas mudanças de práticas, a uma dada revolução no que se entende serem as características de um professor nos dias de hoje. De uma visão em que se assumia o professor como um técnico, numa atividade rotineira e isolada, inseridos em ambientes organizacionais burocratizados, cada vez mais se afigura uma visão antagónica, ou seja, o exercício não rotineiro de uma profissão, assumindo e gerindo da melhor forma todo um avolumar de saber que acompanha a evolução da sociedade e dos avanços da ciência, num espírito de forte cooperação com os pares em ambientes organizacionais menos formais e burocráticos.

Tal é tão ou mais premente ao ter-se conhecimento, por alguns estudos, como os de Lewis (2002), quando frisam que somente 10% das aprendizagens realizadas pelos professores em atividades formais são promotoras de desenvolvimento profissional docente - como as ações de formação -, com reflexos posteriores no contexto de sala de aula. A realidade é, assim, bastante complexa e de difícil mensuração, sendo aceitável presumir que a grande maioria das aprendizagens realizadas pelos professores são de natureza informal, realizadas no contexto de trabalho, aprendizagens essas que possuem uma natureza muitas vezes involuntária e impercetível, mas que se refletirá no contexto de sala de aula (Éraut, 1996).

Apesar deste valor percentual avançado por Lewis (2002), avaliar as aprendizagens realizadas em processos de desenvolvimento profissional docente não é, para muitos autores, uma tarefa fácil e muito menos objetiva. Fishman *et al.* (2003) encontram-se neste grupo, ao defenderem que, ironica e paradoxalmente, as aprendizagens docentes são extremamente difíceis de mensurar, quanto muito será

apenas possível avaliar alguns dos seus *outputs*, pese embora, quanto maior e abrangente o nível de transformação, mais difícil e onerosa será essa avaliação (Muijs & Lindsay, 2008; Mitchell, 2013). Para avolumar as dificuldades de avaliação, Loucks-Horsley e Matsumoto (1999) adiantam que, para além dos constrangimentos expostos, torna-se muito difícil isolar, na globalidade da melhoria das aprendizagens dos discentes, as aprendizagens que surgiram em consequência do desenvolvimento profissional docente. Já na perspetiva de Evans (2011), as aprendizagens que advêm do desenvolvimento profissional docente podem ser observáveis e categorizadas, tendo em conta as dimensões apresentadas no Quadro 35 (Aprendizagem Formal Docente).

Quadro 35 - Aprendizagem Formal Docente

Aprendizagem Formal Docente		
Desenvolvimento Procedimental/Comportamental Competências que melhoram a prática docente	Desenvolvimento Atitudinal Atitudes que melhoram a prática docente	Desenvolvimento Cognitivo Conhecimentos que melhoram a prática docente
Mudança nos Processos	Mudanças percecionadas	Mudanças epistemológicas
Mudança na Produtividade	Mudanças Avaliativas	Mudanças racionalistas
Mudança nas Competências	Mudanças na Motivação	Mudanças abrangentes e analíticas

Fonte: Evans (2011) e Mitchell (2013).

Um aspeto fundamental a ter em conta é a questão etária, quando se reflete em como, quando, com que objetivos e em que condições aprendem os professores, pois os adultos aprendem de forma diferente das crianças e jovens. Tomando em consideração a andragogia proposta por Knowles (1984), os adultos possuem uma maior capacidade metacognitiva, de foco e de capacidade para relacionar os conhecimentos aos casos práticos. Para além da assunção de uma aprendizagem formal docente, é de assumir uma outra via, de natureza informal (Quadro 36 - Aprendizagem Informal Docente).

Quadro 36 - Aprendizagem Informal Docente

Aprendizagem Informal Docente		
Aprendizagem Implícita	Aprendizagem Reativa	Aprendizagem Deliberativa
Aprendizagens que são reconhecidas como tal, mas que não resultam de uma intencionalidade formal de aprendizagem.	Aprendizagens que resultam do imediatismo da reação, que advêm da prática docente.	Aprendizagens que resultam do estabelecimento de metas, ou que derivam do estabelecimento de normas e regulamentos.

Fonte: Eraut (2004).

Conforme nos mostra o quadro anterior, a aprendizagem informal dos docentes poderá advir da imposição de normativos legais, impondo mudanças por decreto, para além de aprendizagens realizadas

pela experiência acumulada do docente no exercício da sua profissão e fora das lógicas formais de aprendizagem. Complementarmente, podemos assumir outras implicações, resultantes de processos de desenvolvimento profissional docente, como as que se apresentam no Quadro 37 (Implicações do Desenvolvimento Profissional Docente).

Quadro 37 - Implicações do Desenvolvimento Profissional Docente

Implicações (Guskey, 2000)	Implicações (Desimone, 2009)
Crenças e Atitudes	Crenças e Atitudes
Aprendizagens	Desenvolvimento de Projetos
Organização	Conhecimento
Aplicação	Praxis Docente / Atenção ao Contexto
Aprendizagem dos Alunos	Aprendizagem dos Alunos

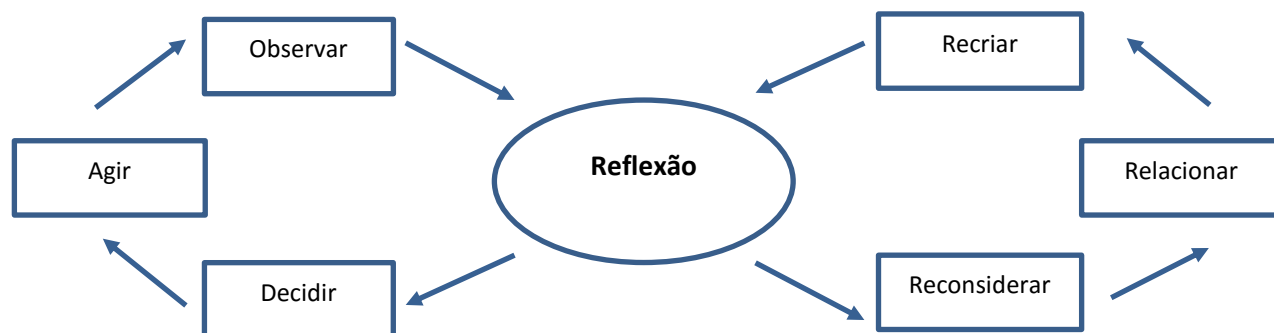
Fonte: Mitchell (2013).

De acordo com Éraut (2004), todas as formas de aprendizagem estão presentes no cotidiano da prática docente, independentemente de o professor ter ou não consciência disso. Por vezes o professor só terá noção de que realizou novas aprendizagens quando um qualquer acontecimento, num determinado momento, lhe transmitir uma sensação de novidade, nos mais diversos domínios da sua ação educativa. Embora não tenha que ocorrer necessariamente em todos estes momentos atrás expostos, fará sentido enquadrar com o que Woods (1997) descreve como experiências críticas, eventos absolutamente marcantes na vida profissional e pessoal dos docentes, que se destacam de muitos outros vivenciados.

Quando a aprendizagem é realizada de forma consciente, a reflexão individual e conjunta é de extrema importância, não apenas no âmbito da realização das ações de formação contínua, como já atrás elencado, e no âmbito da ação das comunidades de aprendizagem, mas também em qualquer outra atividade abrangida pela ação docente. Contudo, a reflexão em si mesma pode ser redutora, não se afigurando como suficiente para que os docentes possam almejar o reforço das suas aprendizagens, tornando-se imperiosa a confrontação com a realidade do contexto escolar, para além do suporte e desafio das comunidades de aprendizagem, na demanda da resolução de problemas e da melhoria contínua (Day, 1993).

Neste sentido, apoiando-nos em Senge (2000) e Éraut (2004), uma hipótese de aprendizagem ativa e consciente, através da reflexão, poderá estruturar-se na designada *double loop reflection*, como exemplifica a Figura 24 (*Double Loop Reflection*).

Figura 24 – Double Loop Reflection

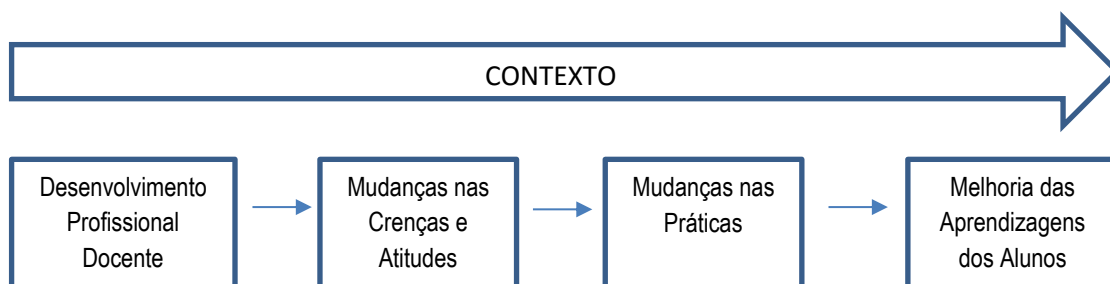


Fonte: Adaptado de Senge (2000) e Eraut (2004).

O contexto escolar a que Day (1993) se refere acima é particularmente importante para a promoção de um efetivo desenvolvimento profissional docente. Assumindo o contexto específico de uma determinada organização escolar e do seu projeto educativo, a individualidade dos seus docentes e alunos, dos seus diretores, dos seus auxiliares e da própria envolvente, as escolas podem proporcionar aos docentes programas contextualizados de desenvolvimento profissional, adaptados à realidade em que são planificadas e implementadas (Luft & Hewson, 2014; Whitworth & Chiu, 2015).

Centrados no contexto específico de uma escola, as condições de trabalho, a cultura escolar e as comunidades de aprendizagem aí existentes são outros fatores que podem ser determinantes para o desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1994; Day, 1999; Fernandez, 2000; Barker, 2001; Knight *et al.*, 2015) com implicações comprovadas na aprendizagem dos alunos (Cole, 1991; Day, 1999; Flores, 2004). Complementarmente, outros estudos adiantam a importância de, na estrutura organizacional das escolas, particularmente ao nível das chefias de topo e intermédias, se possam promover estratégias que elevem os níveis de autonomia e motivação dos docentes, pois só desta forma poderão estabelecer-se aprendizagens no contexto de trabalho capazes de alavancar inovações educacionais (Geijsel *et al.*, 2009; Vermunt & Endedijk, 2011; Gorozidis & Papaioannou, 2014).

Figura 25 – Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria das Aprendizagens dos Alunos



Fonte: Desimone (2009) e Whitworth & Chiu (2015).

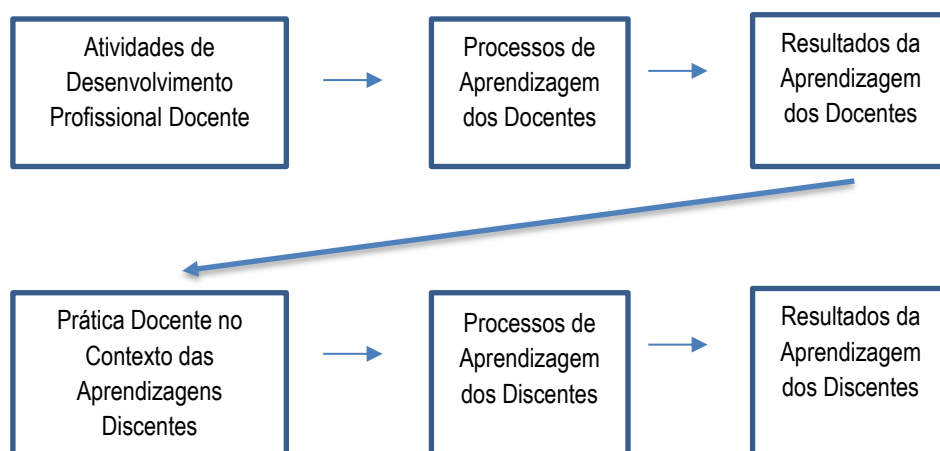
Como se pode observar nas Figuras 25 (Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria das Aprendizagens dos Alunos) e 26 (Desenvolvimento Profissional Docente e Resultados de Aprendizagem dos Alunos), o desenvolvimento profissional docente vai implicar uma mudança nas crenças e atitudes sendo esse o ponto-chave que implicará a mudança nas práticas docentes, podendo desta forma potenciar os processos de aprendizagem e, consecutivamente, os resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Para Whitworth e Chiu (2015) o desenvolvimento profissional docente é potenciado na sua força e alcance quando utiliza programas e estratégias duradouros no tempo, indicando a literatura que as ações de formação de curta duração contribuirão de forma diminuta no desenvolvimento profissional (Banilower *et al.*, 2007; Gerard *et al.*, 2011; Whitworth & Chiu, 2015).

Por outro lado, as experiências de desenvolvimento profissional com implicações mais significativas são as oficinas de formação, os estágios enquanto modalidade de formação contínua e enquanto período de indução resultante da formação inicial (Flores, 2015b) e as resultantes da implementação de comunidades de aprendizagem (Vescio *et al.*, 2008).

Contudo, Avalos (2011) é mais cautelosa e faz depender esse benefício do conhecimento real e concreto do contexto em que se materializam as experiências de desenvolvimento profissional, advertindo desta forma que a simples constituição das comunidades de aprendizagem não implica, de forma linear, o desenvolvimento profissional, pois podem não estar centradas na reflexão e resolução de necessidades ou problemas reais da escola em que se inserem, nem estarem a utilizar os instrumentos adequados aos fins desejados.

Figura 26 – Desenvolvimento Profissional Docente e Resultados de Aprendizagem dos Alunos



Fonte: Vermunt (2014).

Um modelo análogo, mas com variantes assinaláveis é o que nos propõem autores como Guskey (1986) e Tinoca (2005). O esquema conceptual traduzido abaixo na Figura 27 (Desenvolvimento Profissional Docente e Mudanças nas Crenças e Atitudes) demonstra que o processo de mudança docente resultante do seu desenvolvimento profissional vai conduzir, em primeira instância, a mudanças nas suas práticas que terão reflexo na eventual melhoria das aprendizagens dos alunos.

Neste enquadramento, segundo os autores será das representações e concepções docentes, quanto às implicações positivas ou negativas na aprendizagem dos alunos, que se (re)definirão as suas crenças e atitudes.

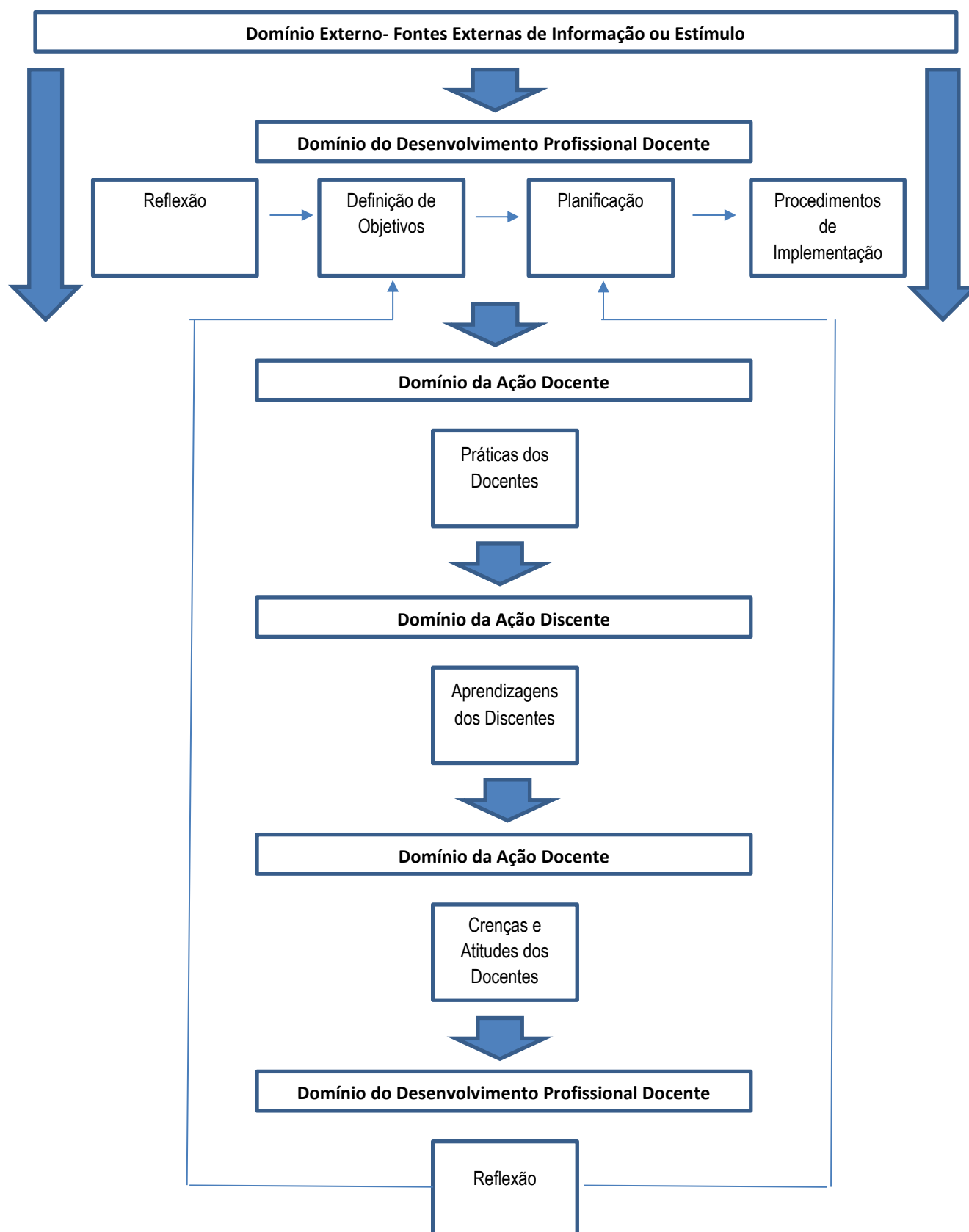
Figura 27 – Desenvolvimento Profissional Docente e Mudanças nas Crenças e Atitudes



Fonte: Guskey (1986) e Tinoca (2005).

Apresentado de uma forma mais específica, identificando o domínio de ação docente e discente, bem como o domínio do desenvolvimento profissional docente que estará presente, de forma transversal, em todas as fases do processo, é possível apresentar, na Figura 28 (Domínios do Desenvolvimento Profissional Docente), como se interrelacionam estes diferentes domínios, assumindo a interferência permanente de fontes externas de informação ou estímulo.

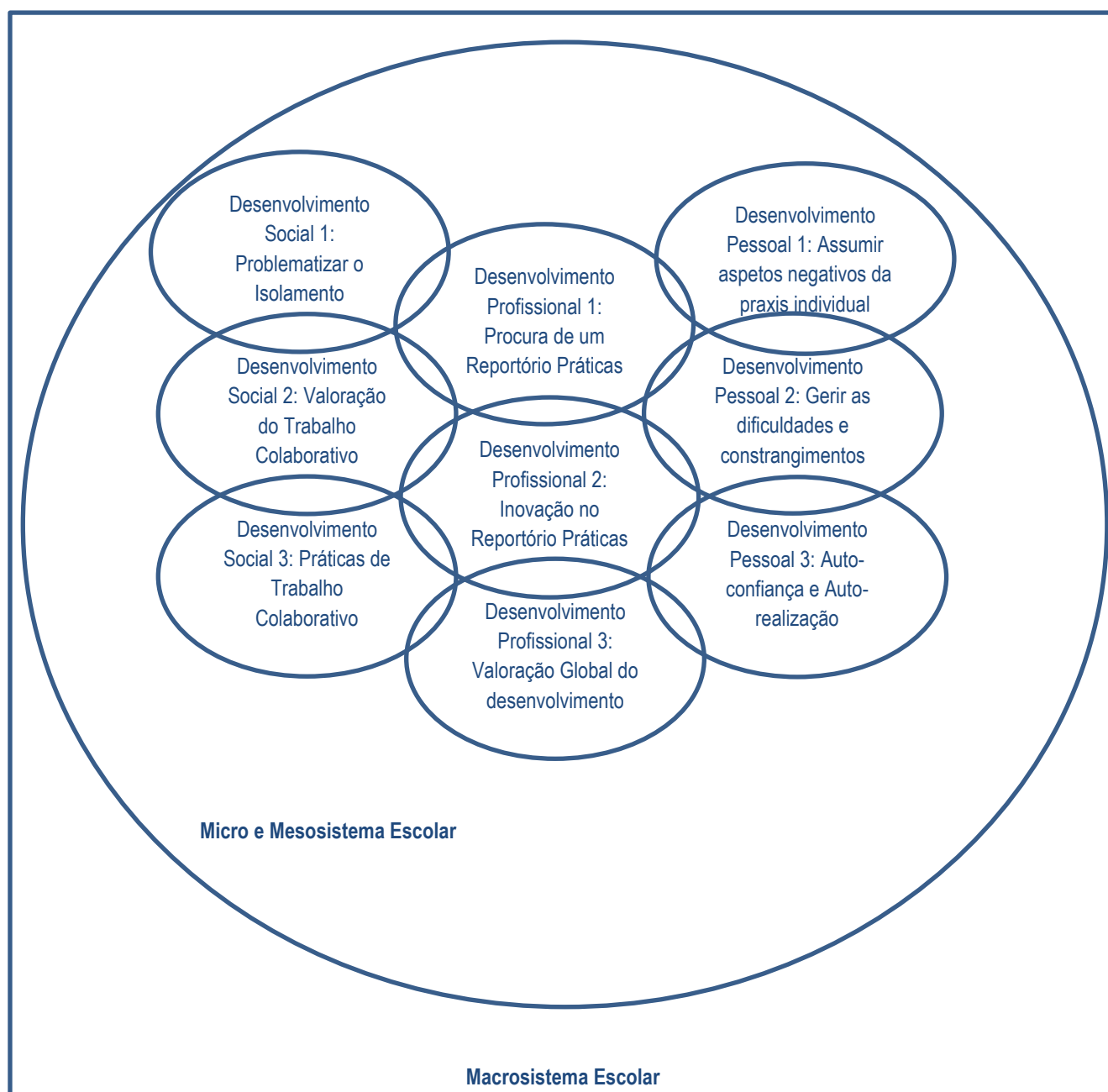
Figura 28 – Domínios do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Sparks & Loucks Horsley (1990), Sparks & Hirsh (1997), Loucks-Horsley *et al.* (1998) e Tinoca (2005).

Pela análise da Figura 28 (Domínios do Desenvolvimento Profissional Docente) é possível assumir a presença constante de fontes externas de informação e estímulo que vão, em maior ou menor grau, condicionar permanentemente os domínios de ação docente e discente, bem como no domínio específico da reflexão e desenvolvimento profissional docentes. Apesar de, até ao momento, nos termos focado particularmente no desenvolvimento profissional docente, há que considerar que em muitos casos o desenvolvimento poderá expressar-se noutros campos, como o pessoal e social, remetendo a Figura 29 (Desenvolvimento Pessoal e Social Docentes) para essa multiplicidade de dimensões.

Figura 29 - Desenvolvimento Pessoal e Social Docentes



Fonte: Adaptado de Bell (1993) e Bell & Gilbert (1996).

Também nesta perspetiva pessoal e social do desenvolvimento docente é de assumir as influências e tensões próprias dos diferentes sistemas (macrosistema, mesosistema e microsistema escolares) no decorrer das diferentes fases de desenvolvimento pessoal e social, em articulação endógena com o desenvolvimento profissional.

Na perspetiva de Bell e Gilbert (1996) será, assim, de assumir como indissociável do desenvolvimento profissional docente o desenvolvimento numa dimensão pessoal e social, em que seja reconhecido todo um macrosistema que incorpora as dimensões políticas, económico-sociais, históricas e culturais que influenciam e deixam-se influenciar por este meso e microsistema escolar, em virtude do desenvolvimento dos professores não ocorrer num vácuo, de forma hermética.

Nas investigações de Bell e Gilbert (1996), os resultados apontaram no sentido de os professores valorizarem as atividades de desenvolvimento profissional como promotoras das mudanças que se exigem, por assim se sentirem melhor consigo próprios, de poderem inovar nas suas práticas e que tal se possa refletir num melhor ensino junto dos alunos, sendo assim – ou mantendo-se desta forma – reconhecido e valorizado por estes e pelos pares.

Em linha com os autores referidos anteriormente, Bayar (2014) esclarece que existem atividades promotoras de desenvolvimento profissional docente que podem assumir uma natureza tradicional (formal) e não-tradicional (informal), sendo a duração e a natureza das atividades determinantes para as classificar. Segundo este, apoiado na literatura internacional, podemos assumir a seguinte distinção, patente no Quadro 38 (Atividades Formais e Informais de Desenvolvimento Profissional Docente).

Quadro 38 - Atividades Formais e Informais de Desenvolvimento Profissional Docente

Atividades Tradicionais (Formais)	Atividades Não-Tradicionais (Informais)
Atividades formais de duração reduzida	Atividades informais de duração prolongada
Exs: Ações de curta-duração, conferências, <i>Workshops</i> .	Exs: <i>Mentoring</i> , <i>Coaching</i> , Observação de aulas, Acompanhamento por pares.

Fonte: Bayar (2014).

Como já exposto, para que haja um efetivo desenvolvimento profissional docente é imperioso que o professor incorpore, em si mesmo, a necessidade de permanentemente procurar uma aprendizagem contínua, ao longo da vida, após a sua formação inicial (Boaduo, 2010), categorizando Ngoben (2002) as diferentes ações de formação contínua para docentes em:

- Ações de formação contínua centradas no desenvolvimento organizacional da escola;
- Ações de formação contínua centradas na profissão docente;

- Ações de formação contínua orientadas para a carreira docente;
- Ações de formação contínua orientadas para a qualificação profissional.

Apesar de, como demonstrado anteriormente, as mudanças nas crenças e atitudes sejam resultado de processos de desenvolvimento profissional docente, há que ter em conta que a própria experiência profissional, a acumulação de tempo de serviço docente se pode constituir como um fator que pode provocar essas mesmas mudanças, podendo estas levar a mudanças nas práticas, ou, ao invés disso, a um retorno a práticas antigas, num processo claro de aprendizagem ao longo da vida (Salo *et al.*, 2015).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida é, em termos históricos, bastante recente, situando-se segundo Kallen (1996) no século XIX, o que, tanto para este, como para Canário (1999) a aprendizagem ao longo da vida acompanha todo o percurso dos indivíduos, tendo a sua génese e ao mesmo tempo implicações, no contexto académico, profissional, pessoal e social.

Para Canário (1999), a aprendizagem contínua permite, não apenas um reforço e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos com uma determinada formação inicial, mas também a possibilidade de fazer face aos constantes desafios profissionais que se colocam à generalidade dos profissionais.

Watkinson e Tinoca (2010) também reforçam a importância da formação permanente, apontando três fatores cruciais para o sucesso das ações implementadas pelas organizações. Watkinson e Tinoca (2010) fazem referência aos conteúdos da ação de formação, aos modelos pedagógicos a implementar e aos fatores da estrutura organizacional, enquadrando estes num sistema mais vasto, atento aos designados *stakeholders*, presentes em todo o contexto envolvente da formação.

Day (2004) refere a possibilidade de as escolas poderem ser, desejavelmente, cada vez mais geradoras de conhecimento. Tal só será possível encorajando os professores a experimentarem novas ideias, sem receio do erro, provocando muitas vezes mudanças que podem alterar a própria cultura escolar. Os melhores professores, em qualquer nível de ensino, serão aqueles com identidades intelectuais e emocionais fortes, de grande compromisso para com a disciplina e os seus alunos, aqueles que abraçam a sua atividade docente com paixão.

Quando se relaciona a cultura da escola e as práticas colegiais com as possibilidades de desenvolvimento profissional docente, o trecho seguinte é clarificador quanto aos benefícios que podem daí advir:

A cultura da escola, e nomeadamente, a colaboração entre os colegas, a visão partilhada sobre o sentido do seu trabalho, as oportunidades para aprender no local

de trabalho, o grau de autonomia, a tomada de decisão compartilhada e a liderança forte são fatores (...) considerados centrais na promoção do seu desenvolvimento profissional (Flores & Veiga Simão, 2009, p.137).

Nesta mesma linha de envolvimento e partilha, de paixão pela educação, podemos fazer referência ao trabalho de Phelps e Benson (2012) quando os seus estudos apontam para uma clara relação entre a existência de professores que conseguem manter os seus níveis de paixão pela profissão, para além de inerentes benefícios para a motivação e aprendizagem dos seus alunos. As autoras sugerem a questão da paixão pelo ensino como um fator cada vez mais crucial na docência, até por que os professores verdadeiramente comprometidos com a profissão serão cada vez mais raros.

No entendimento de Fried (1995), um professor com paixão pela profissão é um docente que recusa o isolamento que a sua função por vezes sugere, um profissional que recusa entregar-se ao imobilismo e à indiferença, assumindo a importância de construir relações fortes e permanentes com outros docentes, se possível com níveis de paixão e envolvimento similares.

Phelps e Benson (2012) avançam com os principais constrangimentos a este espírito de envolvimento para com a profissão: a falta de tempo, toda a imensa e crescente burocracia inerente à profissão e a relação/expectativas com as famílias dos alunos.

Para contrariar este desencanto docente para com a sua profissão, há que ter em conta quatro aspetos essenciais a ter em conta por parte destes profissionais (Huberman, 1993):

- Procurar manter um compromisso permanente com a profissão a partir de um período de estabilidade profissional;
- Procurar alcançar e manter boas relações com os alunos;
- Procurar alcançar e manter boas relações com os restantes professores;
- Procurar um equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal e familiar.

Tal como outros autores, Day (2004) indica que a atividade reflexiva é crucial para estimular o desenvolvimento profissional docente, contudo, não deixa de alertar que por vezes essa prática torna-se difícil ou impossível, como acontece nos primeiros anos de serviço, em períodos de grande tensão na escola e até, simplesmente, no final de uma árdua semana de trabalho. Apesar disto, a prática reflexiva é de inegável valor, permitindo que os professores se libertem de um comportamento impulsivo e rotineiro, adotando práticas deliberadas, conscientes e intencionais, reconhecendo os professores como seres

humanos educados já que a prática reflexiva se constitui como um ato racional. A prática reflexiva pode considerar-se igualmente um fator relevante para o autoconhecimento e para a afirmação da identidade e ética profissional.

De acordo com Alarcão e Tavares (1987) a supervisão clínica, ao promover a colaboração interpares, sem existir um objetivo avaliativo implícito, ajuda a que os professores construam as suas próprias aprendizagens, pois, segundo estes, os docentes aprendem mais e incorporam efetivamente nas suas práticas aquilo que observam e problematizam, relativamente às suas práticas e dos colegas, lançando as bases para a possibilidade da emergência das organizações aprendentes, estruturas organizacionais que propiciem o alcance de um designado bem comum, como expresso por Angus (2001).

Por outro lado, Correia (1999) é perentório ao afirmar que a frequência de ações de formação e, em termos gerais, o aumento das qualificações dos professores, não induz necessariamente uma melhoria da qualidade no ensino. Na verdade, mais que as modalidades e conteúdos das ações de formação, as maiores motivações dos docentes, participantes nas ações de formação, são a obtenção dos créditos que lhes permite a progressão na carreira, bem como fatores mais instrumentais, como a calendarização e horário das mesmas.

Na perspetiva de Carney (2003), apoiado por Rosenholtz (1989), vários são os constrangimentos ao desenvolvimento profissional docente, constantemente apontados pelos docentes em diversos estudos, como a falta de tempo para planificar e para uma efetiva colaboração entre pares – entre elas, para a implementação de iniciativas de supervisão e comunidades de aprendizagem -, a cultura organizacional e os estilos de liderança.

Já segundo um estudo de Herdeiro e Silva (2011), recorrendo a narrativas escritas, a falta de motivação dos professores para o desenvolvimento profissional radica, essencialmente, da ausência de contextos específicos impulsionadores, na falta de tempo para o trabalho colaborativo e para as ações de formação. Outros fatores apontados incluíam a reduzida oferta formativa - muitas vezes de questionável qualidade -, bem como pelo latente mau estar docente e perceção destes de que não existem muitas oportunidades de aprendizagem na escola. Deste estudo é possível, assim, encontrar evidências que apontam para a possibilidade de um contexto específico, que promova a reflexão e formação contínuas, fomentar o desenvolvimento profissional docente, pois este não se dará nunca num vácuo, mas com um espaço e tempo propícios, para além de um contexto pessoal e organizacional adequados.

De acordo com o exposto por Day (2005), só com a melhor conjugação entre necessidades pessoais de desenvolvimento profissional e as necessidades identificadas pela escola se poderá alcançar um efetivo desenvolvimento profissional docente. Day (2005) adverte que os modelos de formação contínua centrada

na escola, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente, apesar de benéficos para a melhoria do ensino-aprendizagem, correm o risco de não terem em conta toda a envolvente organizativa e social que interferem na forma como lecionam e no respetivo currículo.

Para Day (2001) existem três cenários potenciadores de aprendizagem profissional docente. São eles a instrução direta fora da escola (participação em cursos, conferências, *ateliers*), a aprendizagem na escola (trabalho em equipa, amizades críticas, investigação-ação) e a aprendizagem em contexto de sala de aula (fruto do reportório de práticas, da reação dos alunos, especificidades de cada turma).

De acordo com Fullan (1995), as escolas eficazes são aquelas que conseguem implementar na sua cultura organizacional o reconhecimento da importância da aprendizagem contínua, para otimizar as dinâmicas cooperativas entre docentes e entre estes e os alunos.

De acordo com Day (2001), alguns estudos relativos a formação e a processos de investigação-ação centrados na escola têm apontado para os seguintes fatores condicionadores de todo o processo e resultados, em que se destacam:

- Constrangimentos de contexto, ou seja, a predisposição dos participantes para o processo, tendo em conta o contexto nacional, regional, local e da própria escola, a nível político, jurídico, socioprofissional e económico;

- Sentido de posse e controlo, em que os órgãos de gestão, colocando primeiramente na agenda as necessidades de formação ou programas de desenvolvimento de natureza institucional, ou até de natureza transdisciplinar, não conseguindo por vezes articular com as de natureza individual (com interesse para a sua disciplina e para si enquanto sujeito) sentidas pelos docentes, podendo ser foco de conflitos ou desmotivação;

- O papel da auto-reflexão e colaboração, em que a generalidade dos participantes possa assumir a importância destes processos, por poderem proporcionar a reflexão, o confronto de ideias e de práticas. Os benefícios mais evidentes consistiram no reconhecimento de um certo distanciamento entre as intenções e a prática docente, podendo assim definir-se novas estratégias. Outro benefício evidenciado foi a emergência de novas perspetivas que vão para além de um contexto mais restrito, o departamento, para uma visão mais abrangente, promovendo um elevado trabalho cooperativo;

- O fator fadiga, que consiste num indicador que afetará a motivação e níveis de energia dos participantes, sendo salientada a enorme exigência a nível de tempo concedido a estas atividades, para além de todas as outras tarefas inerentes à prática docente;

- A liderança do grupo tem um papel muito importante na condução de todo o processo, sendo uma competência crucial na demanda dos melhores resultados destes processos;

- A divulgação, apontando os estudos para as expectativas que alguns elementos têm, antes e durante o processo que o resultado da sua reflexão e de todo o seu trabalho individual e em grupo possa ser partilhado para os restantes departamentos e, em sentido mais vasto, tendo a expectativa que o seu trabalho possa ser refletido na organização escolar;

- Um profissionalismo fortalecido, foi o sentimento partilhado pela generalidade dos participantes, ao assumirem que a sua profissão está muito para além do que se passa no contexto das salas de aula.

Os processos de implementação de atividades promotoras de desenvolvimento profissional revestem-se de grande complexidade pois envolvem os docentes, individualmente e em grupo, tanto a um nível cognitivo, mas também ao nível emocional (Avalos, 2011). Percebe-se, assim, que os professores se confrontem por vezes com outras dificuldades, para além dos já referidos acima, como o não estarem isentos de situações dilemáticas e de tensão. Não raras vezes, os professores podem sentir-se mais envolvidos em certas atividades para as quais não é dada a mesma importância, pelos seus pares ou pela direção. Do mesmo modo, podem questionar-se quanto à possibilidade de a sua participação em atividades promotoras de desenvolvimento profissional poder afetar negativamente os alunos, seja pela sua ausência parcial ou total ou pelo cansaço que delas advirá (Tan *et al.*, 2015).

Apesar de ser consensual a ideia de que a dimensão emocional dos docentes é uma componente nuclear da sua prática (Hargreaves, 1998; Freire *et al.*, 2011), condicionadora da qualidade do seu trabalho, quase na mesma proporção se considera que estas dimensões são inteligíveis, o que acarreta não lhes ser dada a atenção devida, sendo de certa forma subestimada aquando da definição das grandes linhas das políticas educativas por parte dos decisores em geral (Constanti & Gibbs, 2004; O'Connor, 2008).

No que diz respeito à eficácia dos professores, como fator essencial para alcançar desenvolvimento profissional docente, Putman (2012) adianta que os níveis de eficácia docente são por regra mais elevados nos professores mais experientes, indo os seus resultados ao encontro de outros autores, como Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007), mas não deixando de referir que os crescentes desafios do ensino neste início do século XXI e toda a pressão e exigência a eles associados, tem levado muitos destes docentes, mais experientes, a questionar a sua eficácia, particularmente a sua capacidade de continuar a envolver os alunos na aprendizagem e a serem um meio facilitador das suas aprendizagens.

Cheng (2008) em Menter (2009), sustenta que o trabalho docente está a ser seriamente afetado por algum desânimo e desnorde, um pouco por todo o mundo, podendo tal conduzir a alguns casos de depressão e *burnout*, apontando alguns dos principais fatores para esta possibilidade:

- Perda de relevância/*status* social da função docente;
- Crescente competição e balcanização nos contextos escolares;
- Excessivo controlo de gestão;
- Crescente pressão no exercício da função;
- Ambiguidades e inconsistências das políticas educativas.

Inquestionável será o facto de os professores se constituírem como um elemento que faz a diferença na escola e no sucesso dos alunos. Os professores eficazes sabem envolver e estimular os alunos na aprendizagem, conduzindo-os a maiores níveis de sucesso escolar (Tucker & Stronge, 2007). Os autores indicam algumas qualidades pessoais e profissionais dos professores eficazes, muito em linha do já exposto por Arends (2008), e o mesmo é dizer, um amplo domínio dos conteúdos científicos, de competências pedagógicas, domínio de diferentes estratégias de ensino e entusiasmo pela disciplina lecionada.

No estudo de Forte e Flores (2014), são evidenciados os principais fatores que motivam os professores a estar ativamente implicados nas ações de formação contínua e a terem predisposição para participar em atividades que se possam constituir como oportunidades de desenvolvimento profissional docente, tendo estes valorizado fatores motivacionais de cariz prático e individuais, em detrimento de fatores motivacionais de cariz mais teórico e assentes em práticas colaborativas. Os professores valorizaram as oportunidades de aprender coisas novas, para um reforço das suas práticas na didática específica da sua disciplina, não valorizando tanto as atividades de trabalho colaborativo e cooperativo entre pares na escola, para a implementação de projetos escolares, locais e nacionais e para trabalhos teóricos de investigação, notando-se aqui um aspeto também muito presente na literatura, que diz respeito a um certo distanciamento entre os professores teóricos e os práticos.

Na perspetiva de Steyn (2010), a aprendizagem profissional docente é fortemente condicionada e intensificada por diferentes variáveis, como o contexto específico da escola, a sua cultura e clima organizacional, bem como, pelo grau de colaboração entre os professores.

3.4.2. Estudos de Aula e Desenvolvimento Profissional Docente

Um modelo de desenvolvimento profissional que tem sido muito estudado e implementado, particularmente nos últimos anos, tem que ver com os estudos de aula.

Os estudos de aula surgiram no Japão (Abiko, 2011) e amplamente disseminados nos Estados Unidos da América neste início do século XXI, consistindo na implementação de dinâmicas colaborativas e reflexivas centradas na prática profissional, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente (Williams *et al.*, 2014; Cajkler *et al.*, 2015).

Um estudo de aula surge com a identificação de uma questão pertinente lançada por um grupo de professores, necessariamente não muito numeroso (Dudley, 2012), a partir da qual é planificada pormenorizadamente uma aula, que será lecionada por um dos docentes e observada pelos restantes elementos do grupo. Segue-se uma aturada reflexão por parte de toda a equipa, possibilitando a retroação de todo o tipo de estratégias, numa lógica permanente de planeamento-observação-reflexão (Ponte *et al.*, 2015).

De acordo com Hiebert e Stigler (2000) e Cajkler *et al.* (2015), o que distingue este modelo de outras formas de desenvolvimento profissional docente é a planificação de aulas de investigação, concebidas em conjunto para resolver problemas particulares com a aprendizagem, ao invés de se focar em desempenhos e competências estritamente individuais.

A implementação deste modelo de desenvolvimento profissional exige um enorme investimento de tempo, não se afigurando como viável a implementação em escolas que pretendem mudanças imediatas e apenas focadas nos resultados (Stigler & Hiebert, 1999). A sua eficácia é já amplamente reconhecida em diferentes contextos escolares (Dudley, 2012), sendo possível apontar outros benefícios já identificados, como um claro reforço do conhecimento e competências dos docentes envolvidos, desenvolvimento de novas estratégias de atuação (Sibbald, 2009), desenvolvimento de inovações na *praxis* docente, nos domínios pedagógico-didáticos (Ponte *et al.*, 2012), bem como no incremento da partilha de responsabilidades nos processos de ensino-aprendizagem, quebrando um tradicional isolamento docente. Para além destes, afigura-se viável a materialização de genuínas comunidades de aprendizagem em prol do desenvolvimento profissional, com todos os reflexos na escola que daí possam resultar (West-Olatunji *et al.*, 2008; Lawrence & Chong 2010; Ponte *et al.*, 2012).

3.4.3. A Colegialidade e a Educação para os Valores no Desenvolvimento Profissional Docente

Na perspetiva de Harris e Anthony (2001), outro aspeto a ter em conta, para a otimização de uma permanente cultura de desenvolvimento profissional docente, e que deriva dos estudos de aula e de muitas outras dinâmicas que emergem da organização escolar, será a colegialidade, passível de ser encarada como causa e, ao mesmo tempo, devir do desenvolvimento profissional.

Para Ashburn (1995) e Harris e Anthony (2001), a colegialidade é importante pois leva os professores a refletir e a trabalhar juntos nas diferentes dimensões da vida escolar, um pouco à imagem da cooperação e colaboração que tentam promover junto dos seus alunos em contexto de sala de aula.

A colegialidade, ao promover espaços e tempos de encontro dos professores (Rogers, 1973), pode assim contribuir para quebrar o isolamento dos professores e reforçar a capacidade de trabalho individual e coletiva e, assim, em consequência, proporcionar o seu desenvolvimento profissional (Little, 1990). De assinalar, como possível entrave, o facto de os professores com menor experiência, ou recentes numa determinada escola, possam ter algumas reservas no estabelecimento de verdadeiras relações colegiais, pois poderão não ter ainda um suporte emocional mínimo e não reconhecerem assim plenamente os seus novos colegas de trabalho (Harris & Anthony, 2001).

Apoiando-nos ainda nestes mesmos autores e nos principais resultados da sua investigação, no âmbito das práticas de colegialidade, podemos apontar como principais benefícios:

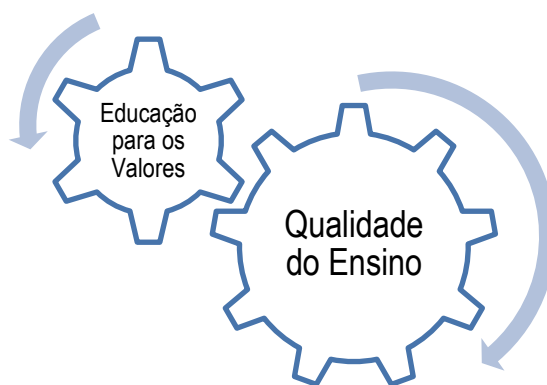
- A promoção de um contexto de trabalho colaborativo e solidário;
- A promoção de um efetivo desenvolvimento profissional docente;
- A implementação de canais de comunicação diversificados e permanentes;
- A instituição de uma cultura de apoio, de preocupação com as ideias, expectativas e anseios dos outros;
- Um reforço das relações afetivas, não apenas com os pares, mas com os discentes;
- Um decréscimo da competitividade entre docentes, da sensação de avaliação permanente, em que as conquistas de uns possam ser, genuinamente, as conquistas de todos.

Como referido anteriormente, os estudos parecem apontar para a existência de benefícios aquando da constituição de práticas colegiais e colaborativas, contribuindo assim para a quebra do isolamento

docente – tão presente na literatura - e para a melhoria da qualidade do ensino proporcionado aos alunos, embora os professores reconheçam, em diferentes níveis de ensino, a dificuldade em encontrarem espaços e tempos favoráveis para uma auto e heteroreflexão capazes de consagrar e otimizar essas práticas colaborativas (Roy *et al.*, 2014).

Outra dimensão que poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional e consequente *empowerment* do ensino prestado é a educação para os valores, defendendo alguns autores, como Toomey (2009) que aqui reside um eixo determinante e pouco reconhecido para a efetivação da qualidade no ensino, contribuindo para a formação integral dos alunos, capazes de autorregular o seu próprio conhecimento.

Figura 30 - Educação para os Valores e Qualidade do Ensino



Fonte: McGettrick (1995) e Toomey (2009).

Como se observa na Figura 30 (Educação para os Valores e Qualidade do Ensino), na educação para os valores a estratégia assenta no estabelecimento de relações fortes e cordiais entre os elementos de uma comunidade escolar, a interiorização e intensificação da paixão em ensinar e em aprender, por se conceder espaço e tempo ao domínio emocional que, por sua vez, possa conduzir a uma melhoria da qualidade do ensino prestado aos alunos, em consequência de reforços nas competências cognitivas, comunicacionais e emocionais, no recurso à reflexão crítica e autoscopia, onde os valores possam ser colocados no epicentro e no quotidiano da vida escolar (Toomey, 2009).

A atenção dada a esta educação para os valores tem sido uma evidência em muitos países, como na Austrália, nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, acreditando-se que estes valores podem ser ensinados e, assim, capazes de produzir os benefícios acima descritos. Contudo, segundo os mesmos autores, tal só será exequível se forem adotadas abordagens holísticas, aglutinando toda a comunidade escolar nas suas diferentes áreas e fases de atuação (Toomey, 2009), reservado que está aos professores

um papel de sensibilidade e exigência acrescidas, ao de procurarem ser, permanentemente, com a sua conduta, um exemplo de retidão e coerência (Klaassen, 2012).

3.5. Projetos Educativos

Com o propósito de se reforçar o enquadramento conceptual, é apresentado ulteriormente o estado da arte no âmbito dos projetos educativos de escola, enquanto documento estratégico e norteador de toda a atividade de uma organização escolar.

O projeto educativo enquanto documento estratégico de toda a vida de uma organização escolar tem acompanhado, nas últimas décadas, algumas outras correntes, como a consolidação da autonomia, gestão e administração das escolas. As primeiras referências ao projeto educativo situam-se no enquadramento legal do ensino particular e cooperativo (Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro) migrando, digamos assim, apenas para o ensino público, alguns anos mais tarde, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), consubstanciada na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, onde se reconhecem as identidades próprias de cada escola, dos seus intervenientes e dos contextos sociais, económicos e políticos em que se inserem (Azevedo *et al.*, 2011).

O reconhecimento da importância do projeto educativo foi sendo consolidado, ao longo do tempo, muito pela via legal, podendo assinalar-se, na década de 90, a publicação do Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio e do Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho, documentos legais onde se assume o projeto educativo como um instrumento aglutinador e orientador de toda a ação educativa, possibilitando, desta forma, a mobilização de todos os elementos da comunidade educativa (Azevedo *et al.*, 2011).

Azevedo *et al.* (2011) referem que mais recentemente, com o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o projeto educativo passa a ter uma periodicidade de três anos, onde sai ainda mais reforçado o seu papel central na orientação educativa da escola ou agrupamento de escolas, no qual estão plasmados os grandes princípios, os valores, as metas e as estratégias no exercício da sua função educativa (Costa, 1991; Capucha, 2008; Azevedo *et al.*, 2011), permitindo que se construa uma cultura de escola própria, resultante das complexas relações e dinâmicas que emergem da relação desta com os diferentes agentes educativos, sendo de notar que esta cultura é uma variável que condiciona, mas de igual forma se deixa condicionar por estas (Llamas *et al.*, 1994). Esta temática da cultura de escola, não sendo nova, começou a estar subjacente aos projetos educativos, enquadrando-a a investigação enquanto possível causa e consequência do projeto educativo, acrescentando-se simultaneamente outro conceito, o referente ao clima de escola. Segundo alguns autores, estes dois conceitos de cultura e clima poderão ser sinónimos. Noutra via, há considerações que apontam no sentido de a cultura ser uma das componentes do clima institucional (Azevedo *et al.*, 2011),

e outras perspectivas, apoiadas em investigações recentes, com as quais nos identificamos, que defendem o oposto, que a cultura de escola é mais abrangente, sendo o clima de escola um processo mais visível, por lhe estar associado determinados comportamentos de pendor prático. Para melhor exemplificar as diferenças, poderá ser oportuno recorrer à analogia do *iceberg*, em que a parte invisível corresponderá à cultura de escola e a parte visível ao clima de escola (Llamas *et al.*, 1994).

A cultura e clima de escola moldam, e ao mesmo tempo deixam-se moldar pelo raio de ação estratégico do projeto educativo. Importa, neste momento, fazer referência ao papel fundamental que é exercido pelas lideranças, sejam elas lideranças de topo ou intermédias, no que diga respeito à planificação, implementação e permanente avaliação de um projeto educativo, sendo estas, para Azevedo *et al.* (2011) o motor que aciona tudo, preparando toda a comunidade educativa a saber enfrentar os desafios do futuro. Para os mesmos autores, para além da indiscutível importância das chefias de topo, as lideranças intermédias constituem-se como peças-chave no planeamento e concretização do projeto educativo, estabelecendo as pontes indispensáveis na estrutura organizacional da escola, entre a liderança de topo e os restantes intervenientes educativos, particularmente os professores, para que todos se sintam envolvidos e possam criar laços de pertença ao projeto. Apesar disto, é de relevar, nas diferentes fases por que passa um projeto educativo, o papel de uma monitorização contínua por parte de um designado núcleo duro, uma equipa reduzida sob orientação direta da chefia de topo.

Do ponto de vista histórico, podemos situar a recente valorização de uma *cultura de projeto*, particularmente incidindo no projeto educativo, sendo possível justificar a tendência, segundo Friedberg (1993) e Obin (1993), por fatores como a natureza crescentemente hipercomplexa das organizações escolares, para além da falência de todo um conjunto de crenças relativas a uma regulação voluntarista, automática, centralizada e impessoal das organizações escolares. Outro fator radica na necessidade em se dar lugar a organizações escolares com maior grau de autonomia, capazes de mobilizar de forma mais próxima e pessoal a comunidade escolar, através de uma apropriação dos meios e condições de trabalho, atenta à realidade específica e irrepetível de cada estabelecimento de ensino.

O projeto veicula uma intenção estratégica que consiste em transformar a Escola através da prática da participação e da implicação na resolução dos problemas locais, assumidos agora como uma questão inscrita no desenvolvimento profissional. Neste sentido, o projeto representa, simultaneamente, uma aposta no papel específico do sujeito e no da organização, assumindo-se como arma de arremesso contra o fatalismo das determinações sociais, subjacente às teorias macro-estruturais dos anos 60 e 70. (Matos, 1996, p. 87).

Para Matos (1996), o projeto educativo, a necessidade de formação contínua e o desenvolvimento profissional docente são conceitos naturalmente interrelacionados, sendo o projeto educativo a motivação de toda a ação educativa, a formação contínua o instrumento capacitador da concretização do projeto e potenciador de desenvolvimento profissional docente.

Como nos sugere Barbier (1993), vivemos numa civilização de projetos, todo um conjunto de projetos de natureza diversa que estão, de facto, cada vez mais presentes em todos os contextos da vida das pessoas e das organizações, sendo crença generalizada, segundo Barroso (2005), que a capacidade de projetar e planificar será capaz, por si só, de dar sentido ao que fazemos e pensamos fazer. Segundo o mesmo autor, apesar de ser um movimento generalizado na sociedade, com o reforço particular das autonomias das escolas, o projeto parece ter surgido para ocupar um certo vazio, gerado pela decadência das designadas ideologias totais, constituindo-se assim os projetos como micro-ideologias orientadoras da vida quotidiana das escolas e onde, de todo o tipo de projetos, se destaca o projeto educativo como o documento orientador por excelência de uma escola.

Barroso (2005) alerta, contudo, para o perigo de o projeto educativo poder estar a ser encarado como uma moda pedagógica, salientando que não tem havido uma cabal reflexão crítica sobre a noção, conceção, implementação e avaliação do que deve ser um projeto educativo, sabendo-se ainda muito pouco do que concretamente se passa nas escolas.

A implementação do projeto educativo segue diferentes propósitos nos diferentes países, materializando-se, essencialmente, num contexto de políticas de controlo das escolas, de políticas de normativização e regionalização da gestão das escolas ou através de políticas de reforço da autonomia das escolas (Azevedo *et al.*, 2011).

Tendo em conta um contexto legal, os projetos educativos ganham afirmação através do Decreto-lei nº43/89, de 3 de fevereiro enquanto instrumento de reforço da autonomia das escolas, um documento construído e executado de forma participada, assumindo um forte envolvimento e responsabilização dos vários intervenientes no contexto escolar e de toda a sua envolvente. Já o Decreto-lei nº 115–A/98, de 4 de maio veio reforçar estes pressupostos de autonomia e gestão coresponsabilizada da escola, estatuidando que o projeto educativo deve consagrar a organização educativa da escola, e, para além disso, possa ser refletido, redigido, aprovado e implementado de forma democrática. Numa primeira instância, mas não exclusivamente, pelos seus órgãos de administração e gestão, para um horizonte temporal de três anos, no qual se explicitem os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola pretende cumprir a sua função educativa.

Para Foucault (1969), a noção de projeto em termos genéricos está associada a um ponto de junção de uma sistematização, de elementos ao mesmo tempo equivalentes e incompatíveis, uma série coerente de objetos, de formas enunciativas distintas e conceitos derivados. Segundo Costa (1991), o projeto educativo é um documento de cariz pedagógico que, sendo concebido com a participação da comunidade educativa, permite a existência de uma identidade própria a cada escola.

Já segundo Macedo (1995), o projeto educativo traduz a política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa, resultando das tensões entre princípios e normas nacionais e os princípios, objetivos e necessidades próprias de cada escola.

Tendo presente o enunciado por Canário (1992), o projeto educativo de uma organização escolar tem-lhe associada uma forte dimensão criativa, pois o documento refletirá a capacidade da escola para responder, de forma original e dinâmica, aos problemas singulares e complexos que tem de enfrentar.

À luz do exposto por Formosinho (1999), a questão da autonomia das escolas só se torna efetiva através de documentos estratégicos como o projeto educativo, para além de outros, que lhe estão associados, como o regulamento interno e o plano de atividades. O projeto educativo poderá, assim, ser considerado um referencial, senão mesmo o referencial, um instrumento político de atuação e transformação da escola.

Apesar de, como já citado, o projeto educativo ser entendido como um documento central e estratégico na vida da escola, não tem existido, tradicionalmente, uma atenção particular à gestão estratégica no domínio educacional, talvez por esta área estar originalmente ligada à gestão. Contudo, na esfera educacional já se podem notar termos e documentos que se enquadram na gestão estratégica, como o projeto educativo de escola, a pedagogia por objetivos, estratégias metodológicas, planificações, avaliação da qualidade, entre outros (Silva, 1999).

Ainda segundo Silva (1999), o projeto educativo tem associado a ideia de que é possível e necessário pensar estrategicamente o devir da escola enquanto organização, perspetivando uma realidade escolar ambicionada e a forma como se pretende que seja atingida. Em sintonia com o exposto, Canário (1992) refere que o projeto educativo é um instrumento essencial de uma gestão estratégica que permite converter projetos de intenção em concretizações, não deixando de enquadrar a necessidade de apostar numa formação contínua docente enquanto uma das principais formas para ajudar a essa concretização.

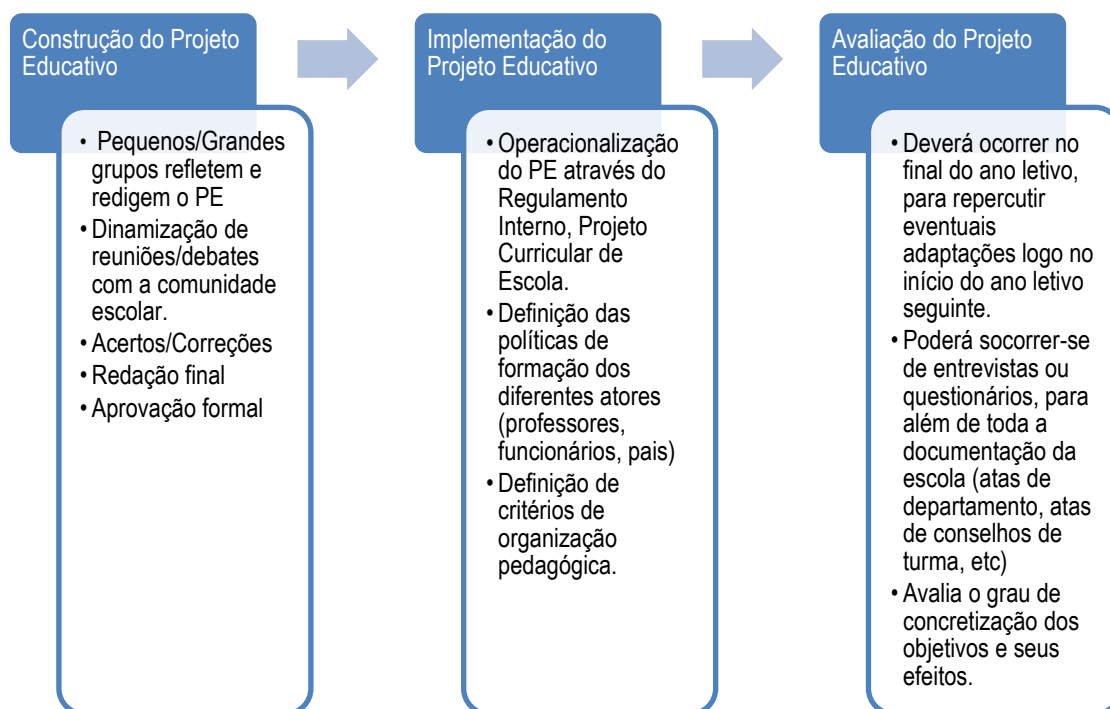
Tendo presente Curado (1995), ao se refletir na construção de um projeto educativo há que ter em conta dois grandes subtemas, como o de encarar o projeto educativo enquanto produto e enquanto um processo. No primeiro caso, deverá ser criteriosamente analisado o tipo de escola para que aponta o projeto

educativo, que objetivos persegue, quais os processos de ensino aprendizagem e as relações escola-comunidade, enquanto, por outro lado, olhar para o projeto educativo enquanto processo leva a que seja necessário analisar as concepções e expectativas dos diversos intervenientes, refletir nas estratégias para os mobilizar, o grau de visibilidade do projeto e suas implicações em processos de reorganização da escola.

Na mesma linha nos elucida Macedo (1995), quando refere que na concepção do projeto educativo o processo e produto estão intimamente relacionados, pois o projeto educativo só se concretiza através de um processo que dará origem ao projeto enquanto produto. A autora acrescenta ainda a perspetiva do projeto enquanto preferência e referência, pois o documento reflete as diferentes decisões, as preferências de toda a comunidade escolar, evoluindo para um patamar em que se possa constituir como um grande referencial de toda a vida escolar.

Na Figura 31 (Processo de Operacionalização do Projeto Educativo) é evidenciado o processo de operacionalização de um projeto educativo.

Figura 31 - Processo de Operacionalização do Projeto Educativo



Fonte: Adaptado de Rocha (1996).

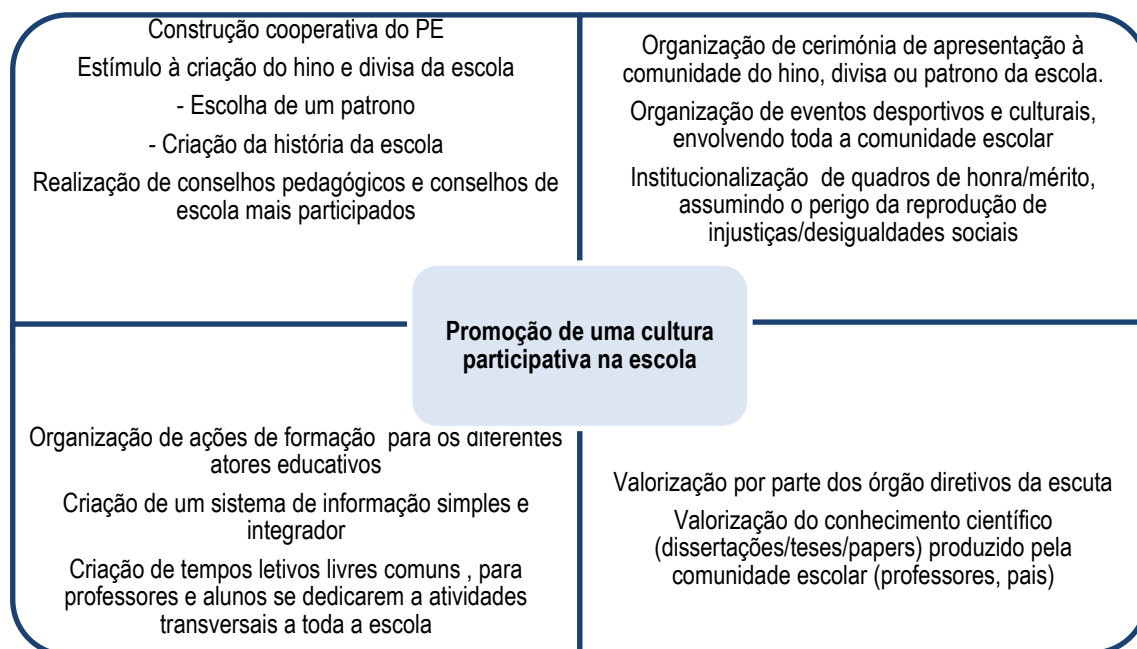
Conforme se pode observar, o processo de operacionalização é iniciado com a construção do projeto educativo, muitas vezes através da reflexão em pequenos grupos que culminará com a aprovação formal deste documento. Após a operacionalização, é assumida uma fase de avaliação do projeto educativo em que é mensurado o grau de concretização, no final do ano letivo, tendo em vista possíveis reformulações.

De acordo com Rocha (1996), a redação do projeto educativo deve centrar-se nos seguintes aspetos:

- Na caracterização da organização escolar;
- Na identificação das opções básicas de política educativa;
- Na identificação de problemas educativos da escola e definição de estratégias para a sua resolução;
- Na definição dos objetivos educacionais da escola.

Ainda segundo Rocha (1996), a promoção de uma cultura participativa de escola assenta em diversos itens, plasmados na Figura 32 (Promoção de Cultura Participativa de Escola).

Figura 32 - Promoção de Cultura Participativa de Escola



Fonte: Adaptado de Rocha (1996).

Para Carvalho *et al.* (1993) o projeto educativo constitui-se como fundamento e resultado da crescente autonomia das escolas. Segundo estes, os efeitos práticos do incremento da autonomia das escolas consubstanciada de forma visível no seu projeto educativo, conduz à passagem de um sistema educativo de estrutura vertical e homogeneizadora, para uma estrutura horizontal, atenta às especificidades do seu contexto.

De acordo com Rocha (1996), a sociedade está num processo crescente de transformação, cada vez mais acelerado, sendo imperioso que os projetos educativos das escolas estejam em sintonia com estas dinâmicas, advogando a necessidade de se passar de um paradigma cultural técnico para o tecnológico.

Por outras palavras, defende a passagem de uma cultura do objeto para uma cultura do projeto, onde os indivíduos possam ser, acima de tudo, sujeitos interventivos. Por outro lado, há que assumir que uma organização tão complexa como é a escola, composta por atores tão diferentes nas suas crenças, valores e objetivos, tornará a (re)construção do projeto educativo uma tarefa bastante difícil, que só com uma gestão participativa poderá ser amenizada (Barroso, 2005).

Também Abrantes (2014) aponta no mesmo sentido, ao considerar o desenho e implementação do projeto educativo como um trabalho contínuo, complexo, mas sempre desafiante, identificando 3 grandes dimensões que lhe estarão implícitas: uma dimensão pedagógica, relacional e administrativa.

Apesar desta complexidade e constante reformulação do documento, Faria (2014) elucida que o projeto educativo deve ser um documento prático. Incidindo na realidade das escolas públicas, aponta que os projetos educativos possuem uma matriz comum, efetuando cada escola ou agrupamento os devidos ajustamentos, tendo por regra uma periodicidade que pode ir dos 3 aos 7 anos, relevando o papel dos professores para a efetiva concretização do projeto educativo. Refere que os projetos educativos, na generalidade das escolas públicas, estão assentes na tentativa de resolução do insucesso escolar.

Partilhando estas considerações, Canário (1992) é taxativo ao referenciar que os projetos educativos são um instrumento fundamental para promover mudanças organizacionais significativas nas escolas, ajudando a quebrar o aparente paradoxo de os docentes serem encarados como um fator decisivo para essas mudanças, mas, ao mesmo tempo, constituírem-se como o principal obstáculo.

Para Canário (1992) existiu sempre uma certa subestimação da escola em si como realidade por excelência, como objeto científico, particularmente em países com tradição fortemente centralizadora, como é o caso nacional. Porém, constata-se nas últimas décadas, a emergência do contexto específico das escolas como objeto privilegiado de reflexão e ação, de inovação, de avaliação, da formação contínua centrada na escola (Barroso, 1992). Na esteira deste raciocínio, Nóvoa (2009b) advoga que a homogeneização que caracterizou os sistemas de ensino ao longo do século passado tem de dar lugar, cada vez mais, a projetos diferenciadores, a sistemas escolares abertos à diferença de onde possam ganhar expressão projetos educativos ajustados a esses contextos específicos.

A construção de um projeto educativo é um processo complexo e permanente, orientado e fundamentado em processos de reflexão-ação, num forte trabalho de equipa, com produção coletiva de documentos e decisões que exigem o envolvimento de toda a comunidade escolar (Abrantes, 2014). A (re)construção de um projeto educativo faz-se numa tensão permanente entre o desejo e a ação, bem como, entre os dois polos, o presente e futuro (Barroso, 2005). Segundo Alarcão (2005), as escolas têm de ser repensadas continuamente, mobilizando nessa tarefa não apenas os seus dirigentes, mas também

professores, alunos, encarregados de educação, funcionários e comunidade envolvente. A (re)construção do projeto educativo possibilitará, assim, a redefinição da função social da escola, e, em última instância, promoverá o desenvolvimento integral dos diferentes agentes educativos (Azevedo & Andrade, 2012; Casanova, 2014).

Tendo presente Silva (1999), o processo de construção de um projeto educativo estrutura-se nas seguintes etapas:

Fase de Diagnóstico: esta etapa é caracterizada pela produção de representações mentais sobre o estado atual da realidade escolar. O diagnóstico é um processo complexo e recorre a métodos de investigação para obtenção de dados que permitam realizar o retrato mais objetivo possível da escola, recorrendo-se à observação, inquirição e análise documental. Nesta fase é também importante que seja tida em conta a construção de referenciais que permitam avaliar de forma mais eficiente o projeto (Figari, 1996).

Fase de Prognóstico: caracteriza-se por ser uma etapa de antecipação da realidade escolar desejada, em que se enunciam os valores, os princípios e as finalidades da escola. Nesta fase procura-se, sinteticamente, construir a visão global da escola que se quer construir, prognosticar para onde se quer caminhar.

Fase de Planeamento: caracteriza-se pela definição e operacionalização das estratégias e dos instrumentos, tendo em vista as metas pretendidas. É assim uma planificação para a ação, conferindo visibilidade institucional a todos os intervenientes, e, por acréscimo, à própria escola. Este plano de projeto é um documento formal que irá emergir como projeto educativo, ou seja, a ideia do que se pretende que a escola seja em face daquilo que tem sido.

Fase de Implementação: caracteriza-se pela aplicação prática de toda a planificação definida e aprovada, mobilizando os recursos adequados. Esta implementação exige, não somente um grande rigor ao seguir o que estava planificado, mas, de igual forma, a abertura e criatividade para ajustamentos circunstanciais em face do contexto. Tal como nas outras fases, mas aqui particularmente, pressupõe-se um forte comprometimento de todos os agentes escolares.

Fase de Avaliação: caracteriza-se pela avaliação de todo o processo, atribuindo-se juízos de valor em face dos resultados alcançados, medindo o grau de concretização das ações. Regra geral a avaliação ocorre anualmente, ou semestralmente, permitindo assim constantes reavaliações, evitando que o projeto permaneça estático e desatualizado (Barroso, 1994). Nesta fase tão importante, existe a possibilidade de identificar as mudanças realmente operadas no contexto escolar, relevando os êxitos e os fracassos (Hadji, 1994). A avaliação do projeto pode, assim, revestir-se de diferentes objetivos, assumindo diferentes funções,

como a de regulação, certificação ou de prevenção, como exposto por Barbier (1993) e De Ketelle *et al.* (1994).

De acordo com Silva (1999), torna-se importante dar atenção a alguns aspetos para uma eficaz implementação de um projeto educativo, na expectativa que dele se possam extrair os máximos benefícios para a escola, entre eles:

- A estabilidade do corpo docente, no sentido de procurar garantir a continuidade do processo, o estímulo do espírito de missão e de uma nova atitude face à profissão e à escola;
- A promoção de investigação científica na organização escolar;
- Uma liderança e comunicação eficazes, tendo em vista a melhor gestão de conflitos, para além da melhor articulação entre interesses pessoais e coletivos;
- A promoção de uma efetiva autonomia da escola e de todos os seus atores, estimulando a criatividade e a vontade em realizar;
- O reforço de parcerias estratégicas com outras instituições, para apoio e assessoria técnica de especialistas e investigadores;
- A promoção de espaços e de tempo para a reflexão, a discussão e amadurecimento de ideias;
- O incremento do espírito de equipa, dando estímulos que elevem a motivação, apelando à inovação educativa, sem receios em se assumirem os riscos inerentes a esse desafio;
- A promoção de uma maior descentralização de processos, delegando competências em diferentes níveis da organização escolar.

Tendo presente Alves e Sérgio (2011), o projeto educativo de uma escola reveste-se de uma dimensão instrumental e agregadora, tendo a capacidade de se (re)ligar a outros documentos estruturantes da organização escolar, mas acima de tudo, o projeto educativo de escola é o documento que reflete a autonomia organizacional.

Embora de natureza qualitativa, importa realçar algumas das evidências que conduziram a algumas conclusões do estudo realizado por Alves e Sérgio (2011), cujo campo de estudo consistiu numa escola pública que ministrava o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. São apresentadas, no Quadro 39 (Síntese de Conclusões de Estudo Qualitativo sobre Projeto Educativo), as principais conclusões desse estudo.

Quadro 39 – Síntese de Conclusões de Estudo Qualitativo sobre Projeto Educativo

Representações	Ações	Culturas de Trabalho	Condições/Obstáculos de Operacionalidade	Propostas de Melhoria
PE visto como um Referencial Teórico meramente indicativo	PE visto como um projeto da chefia	Reduzida cultura de trabalho colaborativo e existência de poucos espaços para reflexão	Existência de pequenos grupos de docentes, com horários compatíveis, que ajudam na conceção do PE.	Reconhecida a necessidade de formação e desenvolvimento profissional.
Normativo legal, com reduzido ou nulo impacto na prática escolar.	Ausência de implicação da comunidade escolar na construção do PE	Reconhecimento da necessidade da existência de supervisores para a construção das aprendizagens no coletivo.	Como obstáculos, a incompatibilidade de horários, o intenso trabalho para cumprir múltiplas tarefas, muitas delas administrativas.	Desenvolvimento de culturas de trabalho colaborativas
O referencial orientador é o currículo nacional	Reduzida monitorização da esfera documental.	Evidência das implicações da burocracia e controlo do Estado	Representações negativas das lideranças intermédias (pouco inspiradoras e transformadoras) e a necessidade de ultrapassar formas de trabalho balcanizadas e individualistas.	Construção de uma efetiva autonomia das escolas e implicação de toda a comunidade escolar na construção do PE.

Fonte: Adaptado de Alves & Sérgio (2011).

Tendo presente Azevedo (2014), a liberdade de escolha da escola será sempre uma falácia se não existirem, tanto nas escolas públicas como nas privadas, projetos educativos diferenciados.

Partindo da opinião de Nóvoa (2009b), quando defende que as famílias devem ter liberdade de escolha no processo de seleção das escolas – criticando o fenómeno oposto, ou seja, o de as escolas escolherem os alunos -, e que estas devem procurar envolver e ser envolvidas ativamente na (re)construção dos respetivos projetos educativos, Benito *et al.* (2014) acrescentam que o projeto educativo de uma escola é precisamente um dos principais fatores que as famílias têm em conta aquando da escolha da escola para os seus filhos.

Apesar desta evidência, alguns resultados dos seus estudos parecem também apontar para a valorização, por parte dos pais, da composição social dos elementos da escola e da proximidade geográfica, mais até que os critérios pedagógicos. Segundo estes estudos, os principais critérios na decisão de escolha da escola são, em termos gerais, não assumindo as diferenças no estatuto sociocultural, a proximidade casa-escola (62,4%), o projeto educativo (44,3%), a escola ser já frequentada por um irmão/irmã (28,5%), a qualidade das instalações/equipamentos (25%), enquanto os critérios menos referidos apontaram para o facto de ser uma escola privada (0,4%), a escola ser confessional (3,7%) e a escola usar uma língua estrangeira como língua de instrução (4,7%).

Por outro lado, quando questionados quanto à natureza das escolas que não escolheriam para os seus filhos, os critérios mais apontados para justificar a sua recusa foram a baixa qualidade dos professores (60,8%), desagrado em relação ao projeto educativo (58,8%), com perfis de estudantes com que não se identificam (51,1%) e grande distância casa-escola (49,5%) (Benito *et al.*, 2014).

Benito *et al.* (2014), são taxativos ao referir que, muitas vezes, apesar de aparentemente demonstrarem que será um fator relevante a ter em conta, muitas famílias desconhecem as características do projeto educativo da escola dos seus filhos. Tal se deve a dificuldades de descodificar o documento, a divergência entre uma informação por vezes técnica e educacional (numa linha pedagógica e organizacional, demonstrando como se educa) que não vai ao encontro daquilo que as famílias esperam interpretar (numa linha de resultados académicos, o que vai ser alcançado).

Quando abordamos a questão do projeto educativo e a sua construção, o seu papel preponderante na vida de toda a organização escolar, importa reforçar a mobilização de literatura respeitante ao papel das lideranças pedagógicas, não apenas para a tomada de decisões correntes do dia-a-dia da escola, mas também as tomadas de decisão estratégicas, como a conceção do projeto educativo e a definição das políticas de formação contínua, entre muitas outras.

Conforme já abordado anteriormente, diversos autores têm evidenciado o papel determinante destas lideranças pedagógicas no que diz respeito a claras melhorias organizacionais da escola no seu todo e nos processos de ensino-aprendizagem (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood *et al.*, 2004; Davis *et al.*, 2005; Louis *et al.*, 2010; Costa, 2015). Elencando em maior pormenor alguns aspetos concretos, entre muitos outros, em que se podem notar os aportes dos líderes escolares, Costa (2015), apoiando-se em Hallinger (2005) e Leithwood *et al.* (2006) salienta a promoção de um clima de melhoria contínua na escola, a implementação de uma cultura organizacional centrada na inovação, onde seja dada uma clara atenção à organização de atividades destinadas a promover o desenvolvimento profissional docente.

Pese embora o líder escolar, o diretor pedagógico ou a direção pedagógica tenha um papel decisivo, não é de olvidar o papel de outras lideranças na estrutura organizacional das escolas, como as chefias intermédias, concretizando-se uma designada liderança distribuída que promove a mobilização de docentes e alunos, tendo em vista a concretização do projeto educativo (Gronn, 2000; Harris, 2004; Bolívar, 2006; Spillane, 2006; Azevedo *et al.*, 2011; Costa, 2015), bem como responsáveis pela promoção de uma estrutura capaz de aprender, reflexiva e criadora de novos conhecimentos e novas práticas capazes de marcar a diferença em relação a outras comunidades escolares no aspeto pedagógico e institucional, mas também em busca de vantagens competitivas de natureza empresarial e/ou económica (Garvin, 1993; Lubit, 2001; Costa, 2015).

Esta capacidade de aprendizagem e de busca de identidade própria e de obtenção de vantagens competitivas face a outras organizações escolares, derivará também, segundo o que nos aponta Torres (2011), da crescente abertura da escola ao meio, não deixando de alertar que, a relação que se tem vindo a estabelecer é ainda eminentemente unidirecional, da escola para a comunidade, podendo ser colocada em causa uma efetiva participação de toda a comunidade. Torres (2011) adianta ainda que os professores poderão ter um papel importante nessa mudança, ajudando a promover uma construção conjunta da identidade, de uma efetiva cultura de escola unanimemente participada.

Segundo Vieira (2014) os projetos educativos, enquanto instrumentos de liderança, têm caminhado de uma macroregulação para uma microregulação, deixando às escolas a possibilidade de ajustarem o documento à sua realidade, alertando de forma muito evidente para a possibilidade de, em muitos casos, o projeto educativo não ser um documento construído a partir e com os professores, muito menos com a comunidade escolar, mas eminentemente um documento com o cunho e estritamente à imagem do diretor/direção pedagógica.

Tendo em conta Flores (2004), as lideranças pedagógicas revestem-se de uma importância vital, não apenas na planificação, implementação e avaliação dos projetos educativos, mas também, através destes, na promoção de uma cultura e clima escolares que potenciem o desenvolvimento profissional docente e o próprio desenvolvimento da escola enquanto organização aprendente, focando o próximo ponto precisamente esta temática.

3.6. A Escola como Organização Aprendente

Considerou-se importante fazer referência a esta temática nesta investigação, assente no pressuposto de que a formação centrada na escola, ou formação de natureza institucional, poderá fomentar uma certa certificação/institucionalização das aprendizagens alcançadas, colocando-as em comum para todos, ganhando expressão prática em toda a estrutura (Silva, 2003b). Desta forma, a formação centrada na escola poderá proporcionar, não apenas aprendizagens psicossociais dentro da organização, mas também configurar-se em aprendizagens organizacionais (Bolívar, 2006).

Os desafios hoje colocados às escolas são diversos e de grande magnitude, estreitamente correlacionados com os desafios colocados aos professores, como já trabalhado nos capítulos anteriores. As escolas sofrem, atualmente, uma grande pressão para criarem, de forma duradoura, ambientes de aprendizagem significativos. Espaços de aprendizagem que consigam formar integralmente os seus alunos, assentes em projetos educativos que assumam e respondam à crescente diversidade cultural, linguística, étnica e socioeconómica destes, dos seus familiares e dos seus professores (Husu & Tirri, 2007).

A escola entendida como organização aprendente possui grande parte da sua sustentação científica nos trabalhos teóricos de Brookover *et al.* (1979) e Rutter *et al.* (1979) e nos trabalhos de campo de Edmonds (1979), sendo de notar que existe uma grande discussão em torno da eventual fusão deste conceito de escola aprendente ou melhoria da escola, com o de eficácia da escola (Stoll *et al.*, 1996; MacBeath & Mortimore, 2001).

O campo de investigação e a própria designação das escolas enquanto organizações aprendentes tem sido uma área de estudo balcanizada, com avanços no conhecimento, mas também alvo de alguma controvérsia, pelo que se colocam atualmente, perante esta realidade, novos e renovados desafios (Harris *et al.*, 2015), como o de procurar envolver de forma mais expressiva toda a comunidade escolar em processos de mudança que possam, segundo Reynolds (2010), promover o sucesso educativo.

Tendo presente Isaacson e Bamburg (1992), para se alimentar a esperança de mudanças significativas nos professores e nas organizações educativas, há que desafiar certas perspetivas e modelos tradicionais. De facto, tendo presente um crescente número de investigadores, educadores e decisores, as escolas que pretendam responder eficazmente aos desafios do século XXI serão aquelas que se constituam enquanto organizações aprendentes. Neste âmbito, que sejam capazes de reagir mais rapidamente à constante mudança da envolvente externa, capazes de promover e abraçar inovações na sua estrutura e, em última instância, capazes de melhorar os resultados dos alunos (OCDE 2016).

Uma escola que pretenda constituir-se como organização aprendente terá que ter em conta múltiplas dimensões, como o comportamento individual dos diferentes agentes educativos, o trabalho em equipa e a cultura organizacional, estruturadas e potenciadas por fatores como a confiança, o tempo, a tecnologia e a reflexão conjunta (OCDE, 2016).

Nesta mesma linha já Senge (1990) clarificava que as organizações aprendentes, por regra, desenvolvem cinco capacidades - ou como o autor as designa, disciplinas nucleares -, como os sistemas aprendentes, o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão partilhada e a aprendizagem em equipa.

Por sistemas aprendentes, podemos entender todo um corpo de conhecimento e ferramentas que ajudam na identificação e perceção de como estes podem ser transformados, tendo sempre presente a existência – e a vontade em contorná-la – de certas dinâmicas que são verdadeiros obstáculos à mudança. Se um sistema não registar mudanças, continuará a gerar os mesmos resultados, mesmo assumindo a alteridade de cada colaborador. Nem sempre as causas e efeitos dos problemas estão centrados no espaço e no tempo, sendo importante que as organizações aprendentes procurem múltiplos níveis de entendimento no domínio destas realidades complexas onde a educação se insere (Senge *et al.*, 2000).

No que diz respeito às capacidades no domínio pessoal, assume-se um sério compromisso para com a verdade, muito particularmente e *a priori*, no ser-se verdadeiro consigo mesmo. Para Senge (1990), a verdade é assumida como a habilidade em descrever, com extrema precisão, a realidade. As pessoas que apresentam uma certa disciplina de domínio pessoal estão continuamente a expandir a sua capacidade de crescer e de criar, ajudando assim à própria aprendizagem da organização.

Somente com um forte compromisso com a verdade, aliada a uma visão estratégica pessoal, poderão ser proporcionadas certas tensões criativas que, por seu turno, possam conduzir a mudanças significativas. Nas organizações escolares aprendentes, os docentes e todos os restantes auxiliares são encorajados e apoiados para alcançarem tudo aquilo que os realiza. Percebe-se assim que, naturalmente, as ações de formação para desenvolvimento pessoal e profissional estão orientadas, ao mesmo tempo, para as aspirações de cada colaborador e da organização.

Os modelos mentais estão no plano do subconsciente dos indivíduos, os valores e as crenças que condicionam em maior ou menor grau o pensamento e as ações dos colaboradores das organizações, de como olham para o mundo.

Transpondo para a realidade das escolas, bastará dar como exemplos a forma como são assumidos pelos docentes os seus papéis e o dos alunos. Senge (1990) aconselha a partilha de ideias, o confronto de valores e crenças, em busca de uma crença comum e consensual a toda a organização.

A visão partilhada é entendida por Senge (1990) como o leme e ao mesmo tempo o coração de uma organização aprendente, que consegue manter toda a estrutura organizacional no caminho certo, particularmente em tempos difíceis como os envoltos em *stress*, realçando este sintoma como epidémico nas escolas, nos dias de hoje.

No que diz respeito à aprendizagem em equipa, Isaacson e Bamburg (1992) apoiam-se em alguns estudos para realçar a importância de pequenos grupos de trabalho para a melhor tomada de decisões, desde as estratégias às eminentemente operacionais. O termo aprendizagem contínua remete para um fenómeno individual, não se implementando verdadeiramente nas escolas, excetuando alguns ténues exemplos, como a instituição de espaços e culturas de aprendizagem colaborativa.

O reforço desta dinâmica de aprendizagem colaborativa será sustentado, particularmente, na procura de um equilíbrio entre os pontos de vista individuais e a sensibilidade às ideias dos outros, na demanda de uma visão partilhada. Na aprendizagem colaborativa, segundo Isaacson e Bamburg (1992), os grupos têm de aprender, com o devido tempo e prática, a construir com eficácia e eficiência diversas competências,

como a reflexão, a discussão, a aceitação da individualidade, a operacionalização das medidas acordadas e a avaliação contínua das mesmas.

A este propósito, importará fazer uma breve incursão às políticas de administração educacional e a algumas das suas principais tensões que, segundo Pinhal (2010) e Barroso e Afonso (2011) centram-se na dicotomia cooperação-competição dos agentes educativos, podendo tal ser percecionado num âmbito endógeno, como também exógeno às escolas. Para além desta, é possível identificar uma outra que assenta na perspetiva das escolas e professores, em que é ou não assumido e relevado todo o seu trabalho como um projeto eminentemente pessoal ou de construção comunitária, sendo possível que, o não reconhecimento e/ou a melhor gestão destas tensões, possa interferir em diferentes dimensões das práticas profissionais dos docentes e dos administradores escolares e, a jusante, na própria organização escolar no seu todo.

De acordo com o exposto por Bowen *et al.* (2007), tem existido alguma discussão acerca da necessidade das escolas se assumirem e operarem como organizações aprendentes, enquadrado no movimento de reformas da designada escola moderna. Para tal, defende-se a facilitação de contextos que fomentem a maximização dos desempenhos docentes e discentes. Contudo, o conceito de organização escolar aprendente permanece ainda abstrato e ilusório para algumas escolas e os seus profissionais.

Tendo presente Schein (1992), a escola possui uma cultura própria que faz estabelecer um conjunto de regras e estratégias na prossecução da sua missão, que com o tempo se vão tornando uma espécie de roteiro de boas práticas para toda a comunidade escolar, estabelecendo como as coisas são realizadas naquela organização em específico.

Apesar desta aparente utilidade, Coleman (1997) vem alertar que estas mesmas regras e estratégias já estabelecidas podem, paradoxalmente, constituir-se como um obstáculo no incentivo e incorporação de mudanças efetivas, necessárias às necessidades educacionais atuais, tanto de professores como alunos. Hiatt-Michael (2001) define as escolas como organizações aprendentes, como uma comunidade de aprendizagem em que todos os membros adquirem novas ideias e aceitam a responsabilidade pelo desenvolvimento da organização, focando-se no melhor aproveitamento do conhecimento e experiência dos seus membros, onde todos trabalham em conjunto, num entendimento mútuo, respeitando a diversidade de todos e de cada um, indo assim ao encontro do já exposto por Isaacson e Bamberg (1992).

Bowen *et al.* (2007), acreditam que quando se assumem as escolas como organizações aprendentes, tal facto poderá conduzir ao desbloquear de processos criativos e de dinâmicas que permitam mudanças significativas, dando resposta aos novos e crescentes desafios que são colocados à comunidade escolar, em demanda de uma realização educacional, mas também pessoal. Celep *et al.* (2011) referem, também, a

importância da motivação de todos os intervenientes do contexto escolar, do papel do trabalho e aprendizagens colaborativas, sustentadas por um claro acompanhamento dos avanços tecnológicos que vão estando disponíveis no contexto educativo, para uma eficaz transformação das escolas em organizações aprendentes.

Bowen *et al.* (2007) esclarecem que as organizações aprendentes conseguem valorizar, adquirir e utilizar informação que emerge da organização e dos seus colaboradores para (re)definir e avaliar estratégias para atingir determinados objetivos. Segundo os autores, pode ser encarada como aprendente uma escola que manifesta diversas propriedades ou características, agrupadas segundo determinadas ações e sentimentos, conforme se mostra no Quadro 40 (Características das Organizações Escolares Aprendentes).

Quadro 40 – Características das Organizações Escolares Aprendentes

Ações – Comportamentos Intencionais e padrões de interação	Sentimentos – Expressões coletivas positivas de respeito, emoções e atitudes.
Trabalho em Equipa – A escola trabalha como um todo, todos contam e todos contam com todos.	Definição de metas comuns – As equipas partilham os mesmos objetivos e dão grande significância ao seu trabalho em demanda dessas metas.
Inovação – Os membros da escola estão recetivos a refletir e em implementar novas ideias e práticas.	Respeito – Os membros da escola reconhecem o outro enquanto pessoa e profissional, aceitando as diferenças.
Envolvimento – Os membros da escola procuram envolver-se continuamente, a alunos, pais e outros parceiros no processo de ensino-aprendizagem.	Coesão – A equipa aprecia o trabalho conjunto, experimentam uma grande ligação, comemorando-se datas especiais.
Circulação da Informação – Partilha de informação, mantendo continuamente a necessidade de partilha e de comunicação	Confiança – Os membros da equipa sabem que podem contar com os seus colegas, pois emerge honestidade e integridade da organização.
Tolerância do Erro – Os membros da escola não sentem receio em arriscar novas práticas, aprendendo com os erros que possam surgir.	Apoio Mútuo – A equipa demonstra ser um suporte para cada membro, cada um é um apoio também se necessário na vida pessoal e familiar. Mais que um colega, um amigo.
Orientação para os resultados – O foco está nos resultados e toda a equipa sabe avaliar os resultados em face dos objetivos definidos.	Otimismo – Os membros da equipa encaram o seu trabalho com otimismo e convicção e que o seu trabalho terá reflexos positivos na organização e nas aprendizagens dos alunos.

Fonte: Adaptado de Bowen *et al.* (2007) e Webber (2013).

De acordo com Webber (2013), para que haja benefícios concretos e duradouros, as ações precisam de estar sustentadas em sentimentos sólidos, numa perfeita simbiose. De acordo com os dados de Webber (2013), resultantes de um primeiro estudo empírico em Portugal, acerca das organizações aprendentes em contexto escolar, cujo campo de estudo foram as escolas do ensino básico e secundário do distrito de Viseu, ao nível das ações os piores resultados verificados foram ao nível do trabalho em equipa e envolvimento. No que diz respeito aos sentimentos, os resultados menos satisfatórios centraram-se no otimismo, coesão e confiança. Quanto às ações e sentimentos com melhores resultados, neste caso já apontaram para uma orientação para os resultados e o respeito, respetivamente.

Tendo como referência Williams *et al.* (2012), a abordagem convencional que ainda domina as operações de muitas escolas é um resquício de uma burocracia projetada para dar resposta às necessidades de formação de uma sociedade industrial. O núcleo dessa abordagem radica, assim, na normalização, em detrimento da criatividade.

Williams *et al.* (2012), defendem que uma forma de promover a aprendizagem de professores passa por mudanças na forma de os avaliar, abandonando um modelo de supervisão clínica que tende a dividir e corrigir, em que se assume a crença de que os administradores são as pessoas que sabem a melhor forma de melhorar o ensino. Morehouse e Tranquilla (2005) argumentam que esta mentalidade está desatualizada, defendendo que o conhecimento e competências que resultam do contacto interpares pode contribuir muito mais para a melhoria das aprendizagens e das práticas docentes. Tal como os alunos aprendem com outros alunos, também os professores aprendem não só entre si, mas com os alunos também. O modelo de supervisão necessário para promover as escolas como organizações aprendentes deverá estar focado menos nos *inputs* (ensino) e mais nos *outputs* (aprendizagens significativas). Podemos aqui enquadrar o exposto por Schön (1992) que dá particular relevância à epistemologia da prática como construtora de conhecimento, propondo Zeichner e Liston (1996) que esta esteja estruturada numa ampla reflexão social, envolvendo os diversos profissionais. Zeichner e Liston (1996) atribuem, assim, uma enorme importância às práticas reflexivas, considerando-as fundamentais nas dinâmicas do trabalho pedagógico.

Lambert (1998) argumenta que a liderança deve ser um processo de aprendizagem recíproco e fortemente relacional, não um fenómeno individual, reforçando Fullan (2010) que as lideranças coletivas promovem a melhoria estrutural da escola, pois com essas lideranças partilhadas, professores e administradores planificam, projetam, pesquisam, avaliam e implementam medidas em conjunto através daquilo a que Little (1987) designava por conversa frequente. Lambert (1998) e Williams *et al.* (2012) alertam, contudo, para alguns perigos de uma excessiva colaboração, como a de condicionar a energia individual de cada professor e que, não devendo ser vista como um fim em si mesma, certos tipos de colaboração podem constituir-se piores do que nenhuma colaboração. Para Coppieters (2005), a aprendizagem organizacional depende da motivação dos agentes e também supõe que o resultado do processo de aprendizagem (informação e conhecimento) seja compartilhado entre os agentes, para estimular o fluxo de informação e potenciar a mudança.

Na perspetiva de Coppieters (2005), não está claramente definida por Senge *et al.* (2000) o papel da gestão da informação na prossecução de uma escola enquanto organização aprendente. Coppieters (2005) elucida que os processos de aprendizagem são alimentados pela informação que gera conhecimento, mas não nos podemos focar apenas na informação interna disponível. Torna-se importante aceder e processar toda a informação externa que possa ser útil à organização. Tendo em vista esta

necessidade, torna-se crucial que as escolas encontrem mecanismos para absorver o conhecimento externo vital que será essencial para o seu contexto, de certa forma em linha com o que nos domínios da gestão se designa por *core business*. Probst *et al.* (2000) complementam que, será desejável que o processo de gestão desta informação se estruture em seis processos comunicantes, como a identificação, a retenção, a utilização, a comunicação, o desenvolvimento e a aquisição da informação.

Leithwood *et al.* (1998) apontam algumas das principais características das escolas aprendentes:

- Visão e missão claras, para além de acessíveis a toda a comunidade escolar;
- Espírito colaborativo em todas as tarefas dos alunos, dos professores e dirigentes;
- Crença partilhada da importância do crescimento profissional contínuo;
- Crença no fornecimento de *feedbacks* honestos e sinceros com os colegas;
- Partilha informal de ideias e materiais;
- Reflexões regulares e conjuntas, encorajamento para superação de dificuldades;
- Apoio na tomada de decisões de risco, compartilhando o sucesso;
- Forte compromisso em ajudar os alunos;
- Processos de tomada de decisão mais democráticos e buscando consensos, envolvendo todos;
- Reuniões regulares de planeamento semanal e sessões em subgrupos, para resolução de problemas;
- Períodos de preparação comuns para professores que precisam de trabalhar em conjunto;
- Uso de uma estratégia sistematizada para a definição das grandes metas da escola, envolvendo alunos, pais e professores;
- Desenvolvimento de planos de crescimento da escola;
- Desenvolvimento de planos de crescimento individuais;
- Definição de prioridades para a ação, existindo revisão periódica das metas e prioridades;
- Existência de recursos técnicos, financeiros e humanos suficientes para apoiar o desenvolvimento profissional;

- Disponibilidade de uma biblioteca profissional e acesso a livros técnicos e investigação por parte dos professores;

- Disponibilidade de meios informáticos e de assistência técnica para implementar novas práticas.

Joyce *et al.* (1999), propõem um método para construir a "escola evolutiva". Formulam sete hipóteses que, na sua opinião, criam as condições que favorecem a investigação continua e a transformação da escola num centro de investigação: a reestruturação das atribuições de trabalho dos educadores; o fomento da democracia ativa na escola, em que os membros da comunidade envolvem-se na tomada de decisões; um ambiente rico em informação irá melhorar o ambiente de aprendizagem, ajudando os alunos a aprender melhor; fomento de uma maior e melhor comunicação entre os colaboradores, estimulando o desenvolvimento de iniciativas bem-sucedidas, tendo em vista a melhoria contínua das práticas escolares; desenvolvimento do pessoal, integrado no ambiente de trabalho, aumentando a investigação sobre novas práticas e a implementação de iniciativas de melhoria da escola; o desenvolvimento do pessoal, estruturado numa lógica reflexiva, reforçando práticas inovadoras; criação de pequenos grupos de trabalho conectados a uma comunidade maior, mas responsável por outros grupos de trabalho, estimulando, com esta dinâmica, um sentido de pertença, capaz de reduzir a sensação de *stress*, isolamento e desânimo dos colaboradores.

Coppieters (2005) não deixa de se referir ao defendido por Leithwood *et al.* (1998), Joyce *et al.* (1999) e Senge *et al.* (2000), afirmando que todas as suas obras facultam uma série de elementos para aumentar a capacidade de aprendizagem das escolas, contudo, alerta para o perigo de se cair na armadilha de uma visão maniqueísta da mudança, não se devendo esquecer que a mudança ocorre de forma permanente e quase sempre de forma casuística, não podendo ser prevista, embora possa ser treinada. A escola, como qualquer outra organização social, é um sistema dinâmico complexo, cíclico, passando de estados de relativa estabilidade para situações de alguma incerteza e até de caos. A evolução de um tal sistema não pode ser prevista nem controlada, como era suposto na teoria clássica da administração. A escola aprendente precisa de *feedbacks* eficazes e sistemas organizacionais equilibrados, sabendo estimular e orientar processos criativos em toda a sua estrutura.

Para Chapel e Horsch (1998), Mitchell e Sackney (1998), Bryk *et al.* (1999) e Hiatt-Michael (2001), podemos assumir seis dimensões de comportamentos, existentes nas organizações escolares aprendentes:

- Espírito de equipa;

- Inovação;

- Envolvimento;

- Fluxo de informação;
- Tolerância para o erro;
- Orientação para os resultados.

Conforme se pode notar, e em sintonia com outros autores já mobilizados, são constantes as referências a um espírito coletivo, que partilha conhecimentos e competências tendo em vista a prossecução de determinadas metas. No quadro destas ideias, para Bryk e Driscoll (1988), Hiatt-Michael (2001) e Cameron *et al.* (2004), torna-se premente ter em atenção seis dimensões de sentimentos, existentes nas organizações escolares aprendentes:

- Um propósito comum;
- Respeito;
- Coesão;
- Confiança;
- Suporte mútuo;
- Otimismo.

Já para Stoll (1992) os fatores que podem tornar uma escola eficaz e, conseqüentemente, capazes de fomentar o desenvolvimento profissional docente, são os seguintes:

- Liderança das chefias, promovendo a autonomia e envolvimento de todos;
- Envolvimento dos professores nas planificações, mas também nas políticas que afetam a escola;
- Coerência e consistência das práticas docentes;
- Aulas estimulantes e promotoras de aprendizagens significativas nos alunos;
- Ambiente organizacional positivo, centrado no trabalho e na melhoria contínua;
- Estabelecimento da máxima comunicação entre professores, encarregados de educação e alunos.

Mais uma vez, e comum a outros autores, encontramos acima referências muito claras quanto ao papel do trabalho em equipa, da eficaz comunicação entre os diferentes agentes educativos e na existência de metas estruturais e estruturantes para a escola, tendo em vista o seu desenvolvimento organizacional.

Reforçando o exposto, para autores como Scheerens (1992), Creemers (1994), Sammons *et al.* (1997) e Harris (2001) a eficácia da escola está muito dependente deste forte envolvimento dos professores, do trabalho em equipa, sendo tal bastante perceptível pelas funções e contributos dos departamentos, pois daí emergem mudanças em toda a estrutura organizacional, bem como no contexto de sala de aula, através da ação docente (Huberman, 1990; Fullan, 1992; Creemers, 1994; Hopkins & Harris, 2000).

Um dado importante, referenciado em vários estudos, consiste no reconhecimento da reduzida eficácia de abordagens na escola de tipo *top-down*, enquanto promotoras de mudanças significativas e duradouras no desempenho dos docentes, dos discentes e na estrutura organizacional (Hopkins, 2000; Fullan, 2000).

Para Rumberger (2004), as escolas não operam num vácuo, isoladamente, funcionam como parte de um sistema social bastante amplo. Por conseguinte, o trabalho a desenvolver, na promoção e avaliação das organizações aprendentes em contexto escolar, deve ir muito para além do contexto específico de cada escola.

De acordo com Webber *et al.* (2013) o paradigma das organizações aprendentes, embora tendo a origem no mundo económico e empresarial, torna-se cada vez mais premente assumir a sua aplicação nas organizações escolares. Outros autores, como Fullan e Hargreaves (2000) e Alarcão (2005), corroboram que as escolas que assumem este paradigma conseguem ser mais eficazes nos processos de mudança, sendo possível verificar um benefício no desenvolvimento profissional docente que se reflete em melhores aprendizagens por parte dos alunos. Algumas críticas são apontadas a este processo no meio escolar, como nos aponta Bolivar (2000), particularmente nas dificuldades de implementação deste conceito nas escolas públicas, apontando os exemplos da elevada burocracia, da centralização excessiva e pouca abertura à mudança.

Em síntese, neste segundo capítulo, foi realizado o enquadramento teórico em que se alicerça a investigação. Optou-se por mobilizar e apresentar, num primeiro momento, literatura referente ao estado da educação em Portugal, a que se seguiram referências ao estado da arte do ensino e formação, formação inicial e contínua de professores, formação centrada na escola, as competências e desenvolvimento profissional docente, bem como, a finalizar, as referências teóricas respeitantes aos projetos educativos e à escola encarada enquanto organização aprendente.

Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo temos a oportunidade de enunciar e justificar as opções metodológicas tidas em consideração neste trabalho, apresentando igualmente o desenho geral de investigação e a metodologia de recolha e análise de dados, incluindo os procedimentos de validação.

1. Opções Metodológicas

Os trabalhos de natureza científica contemplam tarefas de elevada complexidade que necessitam da máxima atenção e rigor, particularmente ao nível da decisão e fundamentação metodológica. Não se encontrando a investigação em educação alheada destas exigências, espera-se que os investigadores educacionais dominem um conjunto de referências teóricas que lhes permitam tomar as decisões metodológicas que possam dar a melhor resposta às questões e objetivos da investigação, enquadradas num determinado contexto educativo (Coutinho, 2008).

Tendo em conta o quadro teórico escolhido, o contexto do estudo, os objetivos propostos e as questões a que se pretendia dar resposta, pareceu-nos adequado situar o trabalho empírico numa perspetiva interpretativa e fenomenológica, uma vez que se procurava interpretar os fenómenos sociais com base no sentido que os indivíduos conferiam ao fenómeno vivenciado (Estrela, 2002), não se pretendendo o estabelecimento de sistemas lineares, de causa efeito, nem comprovar hipóteses com a pretensão de generalização, numa lógica positivista.

Desta forma, alinhados com o paradigma interpretativo/fenomenológico, que assenta numa visão holística da realidade a investigar, pretendia-se a compreensão das intenções e das significações que os sujeitos colocam nas suas próprias ações, na relação com os outros e nos contextos em que interagem, colocando particular enfoque nos processos e não tanto nos produtos finais. Ao se assumir os fenómenos sociais como resultantes de um sistema complexo, caberá ao investigador centrar-se no modo como as realidades sociais são interpretadas pelos atores, procurando passar de um registo descritivo à sua compreensão e interpretação contextual (Candy, 1991; Guba & Lincoln, 1996; Lincoln & Guba, 2000; Estrela, 2002; Denzin & Lincoln, 2003; Boavida & Amado, 2008).

Por termos optado por uma perspetiva interpretativa e fenomenológica, utilizámos a observação e a análise de dados qualitativos como eixos centrais do trabalho de descrição e de interpretação da realidade (Huberman & Miles, 1991). Neste sentido, pretendemos basear a recolha de dados nas conceções dos diferentes atores educativos, de uma escola em particular, sobre as possíveis relações entre a formação contínua e as outras dimensões em análise, como o desenvolvimento profissional docente, o projeto

educativo da escola e o próprio desenvolvimento organizacional, na perspectiva de uma organização escolar aprendente. Desta forma, ao valorizarmos, para a nossa investigação, os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos, num determinado contexto em concreto e sem pretensões de generalização (Bogdan & Biklen, 1994), considerou-se adequado ter em conta as metodologias próprias de uma investigação qualitativa. Para estes autores, quando se realizam estudos em contexto escolar:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973) (...) O processo de condução da investigação qualitativa, reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa, as pessoas, os objetos e as situações não possuem um significado intrínseco. A significação é atribuída pelos indivíduos em função de múltiplas perspetivas e variáveis tendo por base as interações sociais. Bogdan e Biklen (1994), sublinham, aliás, a importância de o investigador ir procurando estabelecer um clima que promova uma melhor relação entre investigador e os sujeitos do estudo. Na prática, a partir do momento em que acede ao campo, o investigador encontra-se permanentemente - de forma mais ou menos consciente -, a recolher dados pela observação e pela participação nas atividades da organização em que o estudo decorre. Tanto Bogdan e Biklen (1994), como Ludke e André (1986), são da opinião que a investigação qualitativa procura, de forma contínua, os ínfimos detalhes dos sujeitos e campo de estudo estudados.

No seguimento das decisões tomadas e descritas até ao momento e por estarmos perante um estudo em profundidade de um fenómeno claramente identificado e balizado, no seu contexto natural, que tem em conta as questões de investigação e assume a possibilidade em se recorrer a diferentes instrumentos de recolha e análise de dados, julgou-se adequado adotar as estratégias metodológicas inerentes a um estudo de caso (Amado & Vieira, 2014). Também Ludke e André (1986) sugerem o recurso ao estudo de caso qualitativo, quando se pretende investigar algo singular, que possua um valor intrínseco, podendo entender-se por caso um fenómeno num contexto específico, espaço este que se assume como unidade de análise tendo em vista a produção de conhecimento que lhe está subjacente (Lincoln & Guba, 2000).

Tendo presente o âmbito da nossa investigação, é possível situarmo-nos próximos de um estudo de caso etnográfico (Woods, 1989; Amado & Vieira, 2014), na medida em que esta se desenvolve no contexto específico de uma escola, procurando-se compreender as interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos relativamente ao fenómeno da formação contínua, partindo, a partir desta, para a compreensão da

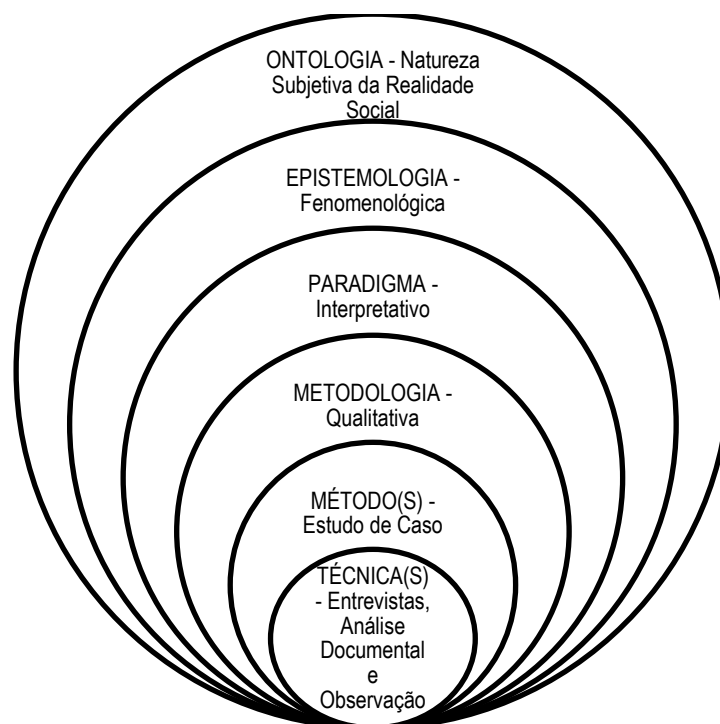
sua ação educativa de uma forma ampla. Neste enquadramento, a investigação encontra-se igualmente próxima de um estudo de caso educacional (Woods, 1989; Amado & Vieira, 2014), na medida em que os seus resultados podem, eventualmente, promover mudanças significativas na organização escolar em causa, bem como, por exemplo, numa maior otimização da *praxis* dos sujeitos de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Assumindo-se que a cientificidade não está refém da representatividade (Quivy & Campenhoudt, 1992) julgou-se fazer sentido, conforme já começámos a expor, optar por um estudo de caso, que, segundo Duarte (2008), pode ser uma contribuição séria para a investigação, quando comparado a outras estratégias e opções metodológicas. Tanto Yin (2005), como Duarte (2008) defendem ainda que, quando estamos perante investigação em contexto educativo, a opção por um estudo de caso fará ainda mais sentido. Stake (1998) e Serrano (2003) salientam que o estudo de caso em educação permite analisar de forma abrangente e aprofundada toda a complexidade do sistema escolar. O recurso ao estudo de caso apresenta inúmeras vantagens, como a de ser um método que permite compreender fenómenos sociais complexos em contextos contemporâneos da vida real (Meirinhos & Osório, 2010; Amado & Freire, 2014).

No seguimento do que foi referido, ao procurarmos efetivar uma investigação em profundidade da realidade a estudar, optou-se pela utilização de diferentes instrumentos, tendo em vista a obtenção do maior número de informação possível. Para tal, recorremos à realização de entrevistas semi-estruturadas, a observação direta – tendo em vista a elaboração de notas de campo –, e à recolha e análise documental –, justificando-se a utilização de diversos instrumentos pela complexidade da realidade a estudar e pela premência em complementar e aprofundar os dados retirados pelos diversos instrumentos. Apesar disto, é de salientar que sempre assumimos a possibilidade de recurso a outros instrumentos de recolha, caso se justificasse, até porque, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a par da realização de entrevistas, surgem naturalmente outros métodos exploratórios complementares, para além da possibilidade em aceder a estatísticas e outros dados quantitativos, existentes em grande número nas escolas e em organismos oficiais, vistas como interessantes ferramentas para a obtenção de respostas na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, apesar da investigação desenvolvida ser de natureza qualitativa, na sua essência (Denzin & Lincoln, 2003), na linha de um paradigma interpretativo/fenomenológico, não deixou de se recorrer a análises e técnicas quantitativas, sem pretensões de generalização.

De acordo com as leituras efetuadas e a mobilização teórica apresentada anteriormente, tornou-se possível sustentar o posicionamento metodológico da investigação, sintetizado na Figura 33 (Posicionamento Metodológico da Investigação).

Figura 33 – Posicionamento Metodológico da Investigação



Fonte: Adaptado de Guba & Lincoln (1996).

A análise da informação contida na Figura 33 (Posicionamento Metodológico da Investigação) torna possível constatar que esta investigação se estruturou, ontologicamente, na natureza subjetiva da realidade social, recorrendo a uma perspetiva fenomenológica para conduzir o processo de descrição e interpretação do contexto estudado. Estruturada num paradigma interpretativo e utilizando uma metodologia qualitativa, a investigação procurou relevar a individualidade dos sujeitos de estudo e a subjetividade implícita nos diversos fenómenos humanos e sociais, procurando compreender as intenções, os valores e as crenças que estão por detrás desses mesmos fenómenos.

2. Desenho Geral de Investigação e Fases do Estudo

A operacionalização da nossa investigação incluiu, nas suas diferentes fases, determinados instrumentos, sujeitos e ações, desenhada no sentido de responder às questões de que partimos. Tendo presente as opções metodológicas consideradas para a investigação, a Figura 34 (Descrição Geral do Percurso Metodológico) reflete esquematicamente as diferentes fases do seu percurso metodológico.

Figura 34 – Descrição Geral do Percurso Metodológico

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
<ul style="list-style-type: none"> • Ações • Leituras preliminares • Identificação da problemática e problema de investigação • Definição das questões e objetivos da investigação • Revisão da literatura <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos • Literatura científica • Consulta de dados da escola • Sistematização de fundamentos teóricos <ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos • Professores e doutorandos da Formação Avançada • Orientadores e investigador 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações • Definição da metodologia • Seleção dos sujeitos de estudo • Elaboração do guião de entrevista e de recolha e análise documental <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos • Literatura científica • Consulta de dados da escola • Sistematização de fundamentos teóricos <ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos • Orientadores e investigador 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações • Recolha documental • Realização das entrevistas semi-estruturadas • Observação direta (elaboração das notas de campo) <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos • Literatura científica • Guião de entrevista • Guião de recolha documental • Observação participante • Consulta de dados da escola • Sistematização de fundamentos teóricos <ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos • Orientadores e investigador • 20 informantes-chave. • Professores, chefias e formadores da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações • Análise e tratamento dos dados recolhidos • Apresentação de resultados e conclusões <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos • Literatura científica • <i>Software Nvivo e Excel</i> • Sistematização de fundamentos teóricos • Triangulação de dados <ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos • Orientadores e investigador

A primeira fase pretendeu, através da leitura de uma extensa bibliografia, ajudar no processo de definição da problemática e problema da investigação, mas, de igual forma, na análise de diferentes metodologias utilizadas por outros investigadores em trabalhos análogos, seguindo as recomendações de Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2009). Posteriormente, teve lugar o desdobramento do problema nas questões e objetivos da investigação, e que se sintetiza no Quadro 41 (Visão Geral da Investigação), já apresentado na Introdução.

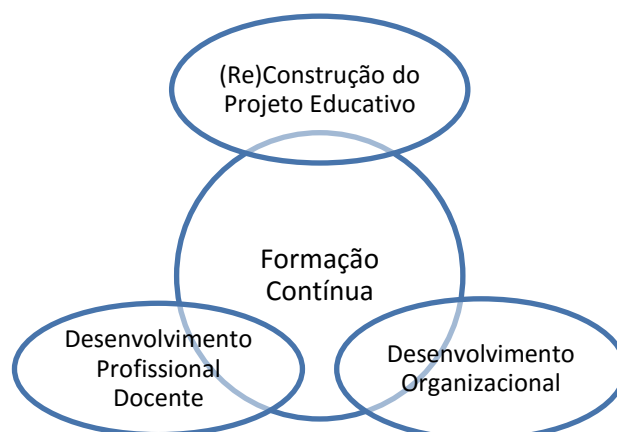
Quadro 41 – Visão Geral da Investigação

<p style="text-align: center;">PROBLEMÁTICA</p> <p>No quadro das Ciências da Educação, a Problemática incide no papel da formação contínua no desenvolvimento profissional, pessoal e social dos professores.</p>
<p style="text-align: center;">PROBLEMA</p> <p>A presente investigação propõe-se compreender o papel que a política de formação de uma organização escolar desempenha na (re)definição de um projeto educativo e sua relevância no desenvolvimento profissional docente, bem como, na construção de uma organização aprendente, particularizando a uma instituição de natureza particular e cooperativa.</p>

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	RECOLHA DE DADOS	ANÁLISE DE DADOS
Qual o papel que a formação contínua, centrada na escola, desempenha (tem, teve e poderá vir a ter) na (re)construção do projeto educativo da organização escolar a estudar?	Compreender o papel que a formação contínua, centrada na escola, desempenha (tem, teve e poderá vir a ter) na (re)construção do projeto educativo da organização escolar a estudar.	CORPUS da INVESTIGAÇÃO <u>Tipos de Dados:</u> Conceções e práticas docentes Observação ampla de indicadores (implicando operacionalização da teoria) <u>Instrumentos de Recolha de Dados (Amostra Intencional):</u> - Entrevistas semi-estruturadas a informantes-chave (20 entrevistas) Diretor pedagógico Diretores de ciclo Coordenadores de departamento. Responsáveis de formação contínua Professores e educadores Outros profissionais - Recolha e Análise Documental Planos de formação Projeto Educativo Regulamento Interno Site institucional Diagnósticos e atas da escola. Documentação diversa - Observação direta (notas de campo)	Avaliação Qualitativa e teoricamente documentada.
Que papel assume a formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente?	Compreender o papel da formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente.		Transcrição e tratamento dos dados das Entrevistas. Tratamento dos dados da recolha e análise documental.
Que papel assume a formação contínua, centrada na escola, na possível concretização de uma escola aprendente?	Investigar o papel da formação contínua, centrada na escola, na possível concretização de uma escola aprendente.		Tratamento dos dados das notas de campo. Análise de Conteúdo e Triangulação dos dados à luz dos teóricos.

Ao se pretender reforçar a perspetiva geral do nosso trabalho, e tendo presente a fundamentação teórica constante no capítulo introdutório, de seguida são apresentados os temas centrais desta investigação e a sua articulação, ou seja, neste caso, qual o papel da formação contínua de uma escola, na (re)construção do projeto educativo, no desenvolvimento profissional docente, bem como no desenvolvimento organizacional, patentes na Figura 35 (Articulação dos Temas da Investigação).

Figura 35 – Articulação dos Temas da Investigação



Numa segunda fase, e sempre com suporte na extensa revisão da literatura, foram definidas as opções metodológicas, foram selecionados os sujeitos de estudo, iniciando-se a concepção dos instrumentos de recolha de dados, com um maior enfoque na criação dos guiões das entrevistas e da recolha documental. Conforme já descrito anteriormente, foi nossa pretensão obter dados relativos às concepções dos informantes-chave, através da realização das entrevistas, para além de os podermos complementar com outros, resultantes do recurso a notas de campo, para além da recolha e análise documental de todos os elementos produzidos na escola, entre os anos letivos 2010/2011 a 2013/2014 que, de alguma forma, estivessem relacionados com os objetivos de investigação.

Na terceira fase, logo após a conclusão dos guiões, foram agendadas e realizadas as entrevistas semi-estruturadas aos 20 informantes-chave. Adicionalmente, procedeu-se à recolha documental e à concepção das notas de campo. Numa quarta e última fase, iniciou-se o processo de análise de dados, a que se seguiu a apresentação dos resultados e partilha das principais conclusões.

Conforme se depreende, foi nossa pretensão basear a recolha de dados nas concepções dos diferentes atores educativos relativamente ao objeto de estudo. As concepções estão na linha de uma investigação qualitativa, na medida em que a realidade estudada será aquilo que as pessoas percecionam que seja, não necessariamente aquilo que efetivamente essa realidade possa ser (Vala, 2005).

Assumindo-se nesta investigação a importância das concepções docentes para caraterizar a organização escolar em estudo e as relações que nela se estabelecem, considerou-se importante enquadrar este termo do ponto de vista teórico, tendo sido desde logo assumido que nos apoiáramos nas concepções docentes, criando assim uma rotura com outros termos como representações e perceções.

A emergência da importância dada às concepções, bem como à prática docente, advém do forte investimento e interesse colocado na investigação destas temáticas, nas últimas décadas, em que se constata a afirmação do docente como objeto de estudo (Ponte, 1992; Thompson, 1992). À semelhança de outros termos, por concepções podemos ter múltiplos entendimentos. Alguns autores colocam as concepções como sinónimo de crenças, termo este mais utilizado na literatura anglófona. Por outro lado, outros investigadores estabelecem distinções, como Ponte (1992), quando refere que as crenças correspondem a uma parte do conhecimento relativamente pouco elaborada, enquanto as concepções estarão num plano mais elevado de elaboração e de organização dos conceitos, um esquema conceptual, com o qual permanentemente é construída a realidade. Segundo Thompson (1992), podemos assumir as concepções como um filtro que permite a (re)estruturação permanente de significados.

Tendo presente Guimarães (1992), as concepções são um esquema teórico, mais ou menos consciente e explícito que permite interpretar e refletir criticamente nos seus referentes teóricos, como o

conhecimento técnico e científico, os valores e as crenças, e como estes influenciam a sua prática, numa perspetiva dinâmica. Para Canavarro (1994), enquanto as concepções estão numa dimensão teórica, associadas ao pensar, as práticas estão numa dimensão prática, associadas ao agir. As práticas docentes englobam todas as ações que o professor desenvolve no seu contexto de trabalho.

De acordo com Gomes (2014), apoiado em Rogers (2004) e Palhares (2009) tem existido em muitas investigações um crescente recurso a certos instrumentos de recolha de dados, como os grupos de discussão direcionada e as representações dos professores sobre o ensino, apostando-se assim numa dimensão não formal que tem tido reconhecimento por parte da comunidade científica. Continuando a ter como referência Gomes (2014), uma investigação ao privilegiar as concepções docentes como *corpus* principal para a análise dos dados, permitirá confrontar as representações pessoais com os retratos construídos de escola e com os retratos jurídico-formais que emanam da tutela, como por exemplo o projeto educativo de escola. Consegue-se, assim, uma imprescindível clarificação das lógicas reflexivas mobilizadas pelos professores a respeito da organização escolar, tendencialmente mediadas pelas representações construídas pelos próprios, assumindo-se o reflexo desta interpretação no quotidiano escolar dos professores, e na eficiência e eficácia da escola enquanto organização. Para o mesmo autor, o recurso às concepções docentes reveste-se de um enorme potencial, apoiando-se em Jodelet (1989) para frisar que esta pertinência se consolida quando se procura investigar não só dinâmicas e lógicas individuais, mas também as designadas lógicas contextuais, relevando desta forma as organizações, e mais propriamente as organizações escolares.

Em jeito de conclusão, pareceu-nos adequado, para este estudo que se focou nas concepções e práticas docentes, e ao utilizarmos as entrevistas semi-estruturadas, podermos recorrer à técnica de assentamento da entrevista ou técnica da disposição da estrutura (Scheele & Groeben, 1988). Esta abordagem defende a existência de 3 fases por que passa a sua operacionalização, como a realização propriamente dita das entrevistas, seguida de uma análise prévia aos dados e, num terceiro momento, a apresentação – por parte do investigador aos entrevistados - em pequenos cartões, os principais conceitos e esquemas conceptuais obtidos pelas entrevistas à luz da literatura, tendo em vista a reflexão por parte do entrevistado, a que se seguem possíveis correções e, em última instância, procedendo à validação dos dados recolhidos (Scheele & Groeben, 1988).

Em virtude de termos optado por uma investigação de natureza predominantemente qualitativa, considerou-se pertinente apostar na explicitação, tão pormenorizada quanto possível, dos procedimentos relativos à construção dos dispositivos metodológicos e à estratégia de análise de conteúdo utilizada. Neste sentido, apresentaremos nos pontos seguintes, após a devida clarificação do contexto e informantes-chave da investigação, os diferentes procedimentos de construção e análise de dados e a respetiva validação,

tendo em vista o garante da cientificidade do estudo (Huberman & Miles, 1991; Coutinho, 2008; Amado & Freire, 2014).

3. Contexto e Informantes-chave da Investigação

O campo de estudo da investigação consistiu numa escola particular e cooperativa da Grande Lisboa. A oferta educativa da escola ia do ensino pré-escolar ao 12º ano e estavam matriculados, no ano letivo de 2013-2014, cerca de 1500 alunos. No mesmo período, o corpo docente era constituído por 106 professores e educadores de infância, para além de 35 outros sujeitos que não possuíam funções docentes. Constituíram-se como sujeitos de estudo 20 informantes-chave, do universo atrás descrito, conforme apresentado no Quadro 42 (Relação de Docentes e Não-Docentes por Departamentos).

Quadro 42 – Relação de Docentes e Não-Docentes por Departamentos

Funções / Departamentos	Nº Total de Indivíduos	Nº de Indivíduos (Informantes-Chave)
<u>Funções Docentes</u>		
Educadores Pré-Escolar	13	1
Professores 1º Ciclo	24	2
Departamento Artes Visuais	5	1
Departamento Ciências Naturais	6	1
Departamento Ciências Físico-Químicas	6	1
Departamento Ciências Sociais e Humanas	9	1
Departamento Educação Física	8	1
Departamento Línguas Estrangeiras	7	1
Departamento Português	9	1
Departamento Matemática	11	1
Departamento Música	5	1
Outros Departamentos (TIC/Religião)	3	1
Total Funções Docentes	106	13
<u>Funções Não Exclusivamente Docentes</u>		
Direção Pedagógica	1	1
Direção de Ciclo (Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo e Secundário)	5	2
Outros Departamentos (Pastoral/Formação Humana)	4	1
Outros Departamentos (Atividades Complemento Curricular)	15	1
Outros Departamentos (Gabinete Psicopedagogia)	6	1
Formadores Internos e Externos	4	1
Total Funções Não Exclusivamente Docentes	35	7
Totais	141	20

O Quadro 42 (Relação de Docentes e Não-Docentes por Departamentos) apresenta a relação de indivíduos com funções docentes e não-docentes na escola no ano letivo 2013/2014. Os sujeitos de estudo

foram selecionados de forma intencional, seguindo os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), bem como de Almeida e Freire (1997), que indicam que se espera que as amostras intencionais das investigações qualitativas sejam representativas do que se pretende estudar, esclarecendo também que, ao não se pretender a generalização, não se perspetiva o recurso a grupos numerosos e aleatórios – como se exige na investigação quantitativa –, mas reduzidos e intencionais. Assim, considerou-se a definição de uma amostra intencional como a opção adequada e consistente para responder às questões e objetivos de investigação, neste estudo de caso. A escolha dos informantes-chave não deixou de levar em linha de conta a possibilidade de acumulação de diferentes funções exercidas na escola – como a de professor, formador, e de chefia de topo ou intermédia –, mas, de igual forma, quanto à perspetiva de assumir a multiplicidade de departamentos curriculares, de outros departamentos de apoio com funções não-docentes e dos órgãos de chefia.

Torna-se importante referir que, embora o projeto educativo da escola esteja assente numa pedagogia muito própria, de inspiração humanista-cristã, não foi, de todo, nossa pretensão focarmos a nossa investigação nesses aspetos, tendo sido essa pedagogia tida em conta e caracterizada na medida que se julgou mais pertinente para o estudo, por forma a melhor caracterizar o projeto educativo que lhe está associada.

4. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Relativamente aos procedimentos de construção e análise de dados, para além dos instrumentos referenciados no desenho geral de investigação - tendo em vista a definição do nosso *corpus* de análise –, neste caso as entrevistas semi-estruturadas, recolha documental e notas de campo (através de observação *in loco*), assumiu-se sempre, como já descrito, uma enorme abertura a outros procedimentos metodológicos à medida que se ia desenrolando a recolha e análise de dados.

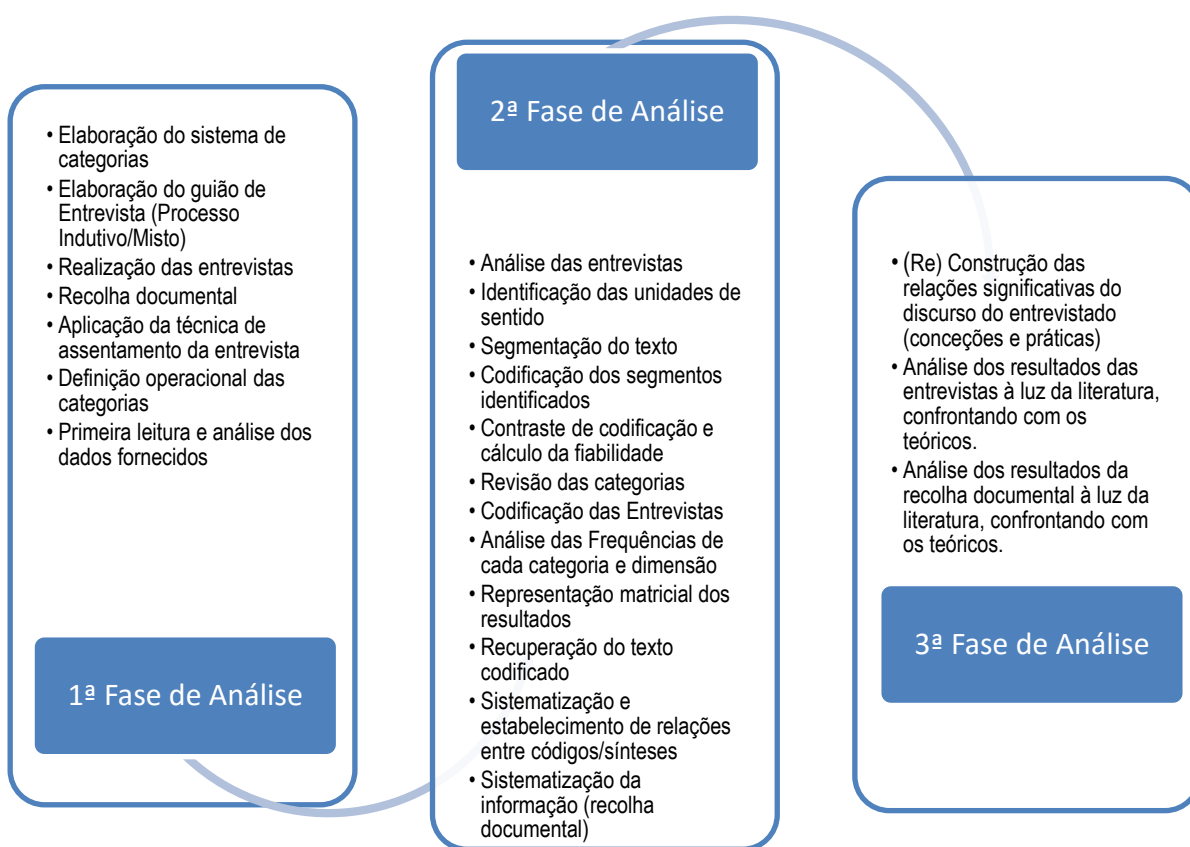
Após a recolha dos dados, procedeu-se à seleção da informação que se considerou relevante para a investigação, seguindo-se a constituição propriamente dita do *corpus* de análise (Vala, 2005), segundo as regras preceituadas por Bardin (2009), ao nível da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Seguiu-se a codificação em unidades de registo e de contexto que originou um *corpus* de informação sistematizado e em linha com os objetivos da investigação.

Após a definição do *corpus*, revela-se fundamental o recurso a métodos criteriosamente construídos e estáveis, tendo em vista a prossecução de uma investigação cientificamente relevante (Quivy & Campenhoudt, 1992). Desta forma, e segundo os mesmos autores, os métodos de análise de conteúdo implicam, necessariamente, a aplicação de técnicas relativamente precisas, *vide*, o cálculo das frequências

relativas ou as co-ocorrências dos termos utilizados. De acordo com Maxwell (2009), o desenho de investigação deve ter presente que não basta ter todos os recursos e instrumentos necessários para obtenção e tratamento dos dados na investigação. Torna-se importante ter presente as ligações entre as diferentes partes, para lhes proporcionar a máxima coerência e consistência.

Na esteira desta pretensão, assumiu-se, de forma convicta nesta investigação, que a análise de dados é um processo que tem início muito antes da recolha propriamente dita dos referidos dados, conforme se pretende mostrar na Figura 36 (Fases da Recolha e Análise de Dados).

Figura 36 - Fases da Recolha e Análise de Dados



Fonte: Costa (2008).

Na 1ª fase de análise, após a meticolosa conceção de diferentes quadros síntese a resumirem a problemática e objetivos da investigação, o seu *corpus*, os instrumentos de recolha e análise dos dados, foi também concebido o guião de entrevista que foi redefinido em diferentes momentos, por forma a procurar a sua melhoria em função dos objetivos da investigação. Nesse sentido, foi realizada uma primeira entrevista a um dos orientadores desta investigação, para, numa última oportunidade antes da entrada no campo, ser possível corrigir algum aspeto no guião das entrevistas ou num qualquer outro procedimento técnico e operacional do próprio investigador, durante a realização da mesma.

Validadas estas etapas, no período anterior ao da realização das primeiras entrevistas, iniciou-se a etapa de constructo do sistema de categorias, que só foi concluído após o término de todas as entrevistas aos informantes-chave. A elaboração do sistema de categorias assumiu uma análise predominantemente indutiva aos dados, sem nos termos reduzido e limitado a essa estratégia de análise, assumindo-se desta forma, um procedimento de análise misto, abertos a todos os dados que as entrevistas pudessem transmitir.

Paralelamente a estas etapas, foi sendo realizada a recolha documental junto de diferentes instâncias da organização, como o departamento administrativo e de recursos humanos, a direção pedagógica, as direções de ciclo e os diferentes departamentos, sendo possível reunir uma série de documentação em formato digital e em papel. Numa primeira fase, após a obtenção de todos os documentos que pudessem ser relevantes para a investigação, optou-se por uma leitura flutuante prévia de todos os documentos, sendo posteriormente selecionados aqueles cujos dados seriam de facto analisados, sintetizados e triangulados à luz dos teóricos. Seguindo a mesma lógica, as inúmeras notas de campo realizadas pelo investigador foram alvo de uma primeira leitura, sendo mais tarde selecionadas as que se aproximavam das problemáticas em estudo.

De frisar que, após a realização das entrevistas, e sua consequente transcrição, seguiu-se a aplicação da técnica de assentamento das entrevistas, em que cada entrevistado teve oportunidade de validar a transcrição e a possibilidade de acrescentar ou retificar algum aspeto que julgasse não refletir um qualquer aspeto que tivesse sido transmitido.

Concluído e validado o sistema de categorias, não apenas pelos orientadores, mas também por outros investigadores e doutorandos, seguiu-se a discriminação detalhada das definições operacionais de cada categoria de análise, tendo em vista o máximo rigor e objetividade na categorização das entrevistas transcritas.

A primeira fase de análise foi concluída com uma primeira leitura flutuante, não apenas das entrevistas transcritas, mas também, como já referido, de toda a documentação recolhida que pudesse facultar dados relevantes para esta investigação, tomando-se logo nesta fase algumas decisões de seriação no que diz respeito a todo o conjunto de documentos recolhidos e uma primeira perspetiva de como poderiam vir a ser tratados.

Numa 2ª fase de análise dos dados, procedeu-se à segmentação da totalidade das entrevistas, após se ter realizado o cálculo de fiabilidade da codificação de parte de uma entrevista previamente selecionada (Huberman & Miles, 1991), através da seguinte fórmula: $\text{Fiabilidade} = (\text{Número de Acordos} / \text{Total de Acordos} + \text{Desacordos}) \times 100$. Outra preocupação que esteve presente nesta fase foi a procura da máxima clarificação dos critérios de segmentação, de forma a adquirir-se consistência também neste aspeto,

procedendo-se à delimitação do que se considerou ser uma unidade de codificação. Ao longo desta 2ª fase de análise dos dados foi ainda necessário um ligeiro ajuste numa das categorias.

Concluída a segmentação de todas as entrevistas no programa *Nvivo*, avançou-se para a análise de frequências absolutas e relativas por cada dimensão, categoria e indicador, a posterior representação matricial dos resultados e início da sistematização e estabelecimento de relações entre os diferentes códigos das categorias e indicadores, não apenas da informação resultante das entrevistas, mas igualmente a da recolha documental.

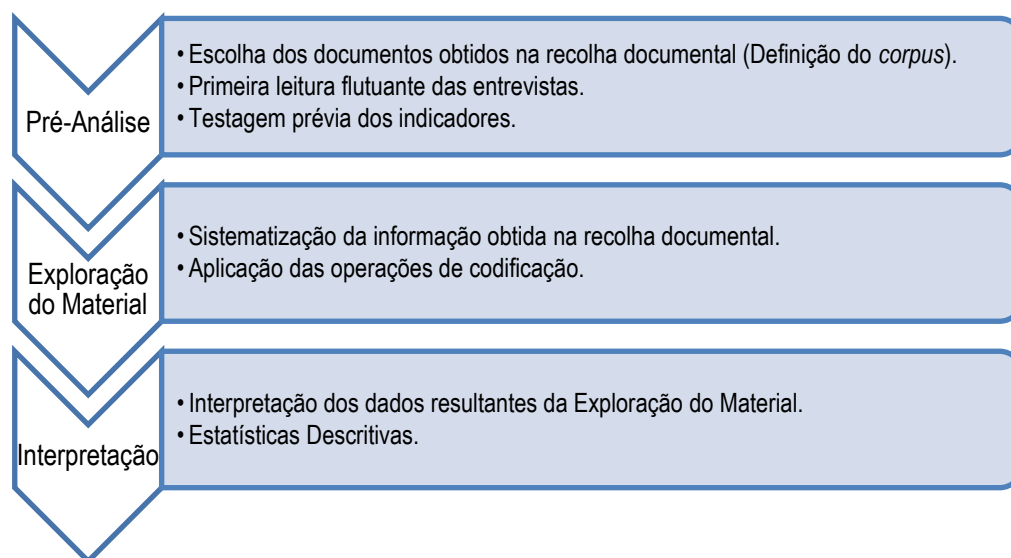
Na 3ª fase de análise dos dados procedeu-se a uma (re)construção das relações significativas do discurso dos diferentes entrevistados e, fundamentalmente, a uma análise dos resultados das entrevistas e da recolha documental à luz da literatura, triangulando os dados com a literatura respetiva.

Huberman e Miles (1991) e Marcelo (1992) apresentam uma proposta semelhante para a análise dos dados, destacando sinteticamente os seguintes passos de um processo geral de redução de dados:

- 1 - Elaboração de um primeiro sistema de categorias (prévio).
- 2 - Definição de cada uma das categorias e exemplificação.
- 3 - Seleção de amostra para efetuar estudo de fiabilidade.
- 4 - Contraste de codificações e cálculo da fiabilidade.
- 5 - Revisão do sistema de categorias.
- 6 - Codificação da totalidade das entrevistas.
- 7 - Nova revisão do processo de codificação.
- 8 - Nova codificação, se necessário.
- 9 - Criação de meta-códigos e de novas categorias.

Na esteira destas considerações, relativas aos processos de análise dos dados e exemplificação das suas diferentes fases e dimensões, também Bardin (2009) nos auxilia quando identifica três grandes fases de análise de conteúdo, que a seguir se apresentam na Figura 37 (Fases da Análise de Dados), ajustadas a esta investigação:

Figura 37 - Fases da Análise de Dados



Fonte: Bardin (2009).

Na fase de Pré-Análise foi dada particular importância à definição do *corpus* da investigação, em que se analisaram os documentos recolhidos, seguindo-se a seleção daqueles que se consideraram relevantes para a investigação. No que diz respeito às entrevistas, foram realizadas leituras flutuantes e procedeu-se à testagem dos diferentes indicadores, por forma a se equacionarem eventuais ajustes.

Na fase de Exploração do Material, escolhidos que foram os documentos relevantes, avançou-se para a sistematização de toda a informação e, no que dizia respeito às entrevistas, iniciou-se a fase de codificação destas.

Por último, na fase de Interpretação, procedeu-se a todo um tratamento estatístico, de natureza descritiva, a que se seguiu a apresentação de toda a informação resultante da fase anterior, permitindo, desta forma, facultar dados que pudessem dar resposta às questões e objetivos da investigação.

Nos pontos seguintes deu-se particular atenção aos diferentes instrumentos que foram adotados, viabilizando a definição do nosso *corpus* e respetivos procedimentos de análise. Na clarificação ulterior, foi tida em conta a especificidade de cada um dos instrumentos, mas, da mesma forma, conscientes que muitos dos procedimentos – mormente os relativos à análise de conteúdo – são comuns a cada um destes.

4.1. Entrevistas

Tendo presente Guskey (2000) em Nunes (2009), quando se pretende avaliar as aprendizagens docentes, o uso de novas competências por parte destes e até as mudanças organizacionais, as entrevistas afiguram-

se como um dos instrumentos mais indicados do ponto de vista metodológico. Ainda de acordo com estes autores e Loucks-Horsley *et al.* (1998), o recurso a entrevistas adquire pertinência redobrada quando se perspetiva compreender as concepções docentes, enquadradas num estudo de natureza qualitativa, não deixando de relevar, em complementaridade, o recurso à recolha e análise documental.

Partilhando as mesmas convicções, Kutner *et al.* (1997) sublinham que os investigadores têm à sua disposição uma panóplia de estratégias de recolha e análise de dados para avaliar o desenvolvimento profissional docente ao nível das suas crenças, conhecimentos e competências que, utilizados individualmente ou em articulação com outros, podem obter um grande volume de dados, referindo-se concretamente ao recurso a entrevistas, questionários, observação de aulas e *focus groups*. Para estes autores, de entre estas diferentes possibilidades, as entrevistas revestem-se de uma importância acrescida, pois possibilitam a obtenção de um grande volume de informação e com ganhos no conhecimento em profundidade, comparativamente com um ganho de abrangência que deriva de outros instrumentos, como os questionários. Ao responderem às perguntas colocadas, os respondentes têm a possibilidade de sintetizar por palavras suas as suas vivências, considerando particularmente pertinente a sua utilização para avaliar mudanças de comportamento e práticas docentes (Kutner *et al.*, 1997).

Como referem Quivy e Campenhoudt (1992), as entrevistas pretendem fazer luz sobre determinados aspetos do fenómeno estudado, em que o investigador, espontaneamente, não refletiu. Para estes autores, bem como para Yin (2001), as entrevistas são importantes para descortinar pistas e ideias, ajudando-nos a alargar e a enriquecer o desenvolvimento da investigação, não tendo o intuito de verificar hipóteses pré-estabelecidas. Esta técnica de recolha de dados é das mais utilizadas na investigação interpretativa, sendo consensual a sua importância para a investigação, mormente quando se trata de investigação centrada nos fenómenos educativos (Ludke & André, 1986). De acordo com Flick (2005), no âmbito das entrevistas semi-estruturadas, há que relevar as que são aplicadas aos designados especialistas, ou peritos, esclarecendo que o foco da obtenção de dados não se deve centrar tanto no indivíduo, mas sim no sujeito enquanto profissional.

Tendo presente Bardin (2009), o grande propósito das entrevistas é inferir algo de uma determinada realidade estudada, alertando para a dificuldade do investigador, ao efetuar a análise de dados, conseguir assegurar a preservação daquilo que diz respeito a uma pessoa em particular, para que, com a articulação das diferentes dimensões individuais se possa alcançar uma compreensão ampla do contexto social em estudo.

A realização das entrevistas exploratórias, do tipo semi-estruturadas, teve sempre em consideração um importante referencial, neste caso, norteada por um guião pré-estabelecido, que se reproduz

sinteticamente no Quadro 43 (Guião de Entrevista), com o intuito de assegurar a obtenção do maior volume de dados. De assinalar que a descrição detalhada do guião de entrevista se encontra nos Apêndices 6 e 7. Também de referir a necessidade de se ter elaborado o respetivo protocolo e consequente materialização do mesmo (Bardin, 2009). Tendo de novo presente Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), os sujeitos de estudo tiveram conhecimento prévio dos objetivos da investigação, bem como da garantia de confidencialidade de todos os dados que os pudessem identificar, na prossecução desta investigação.

Quadro 43 – Guião de Entrevista

Objetivos Gerais	
1 - Caracterizar as concepções atuais que os professores/diretores entrevistados têm sobre a escola. 2 - Caracterizar as concepções que os professores/diretores/formadores entrevistados têm sobre a política de formação contínua, particularmente a formação centrada na escola. 3 - Caracterizar as concepções e práticas dos professores/diretores/formadores entrevistados quanto ao papel da formação contínua na (re)construção do projeto educativo e desenvolvimento profissional docente. 4- Caracterizar as concepções que os professores/diretores entrevistados têm sobre a possível concretização de uma escola aprendente. 5 – Caracterizar as perceções dos professores/diretores/formadores sobre a possível evolução teórica e metodológica das políticas de formação contínua nas organizações educativas.	
Sujeitos de Estudo	
20 Informantes-chave, constituído por professores e educadores, diretores de topo e intermédios, formadores (internos e externos)	
Blocos	Objetivos específicos
Bloco 0 Fundamentação da entrevista	Contextualizar a pesquisa: seu objetivo e pertinência; Ressaltar a colaboração e importância do entrevistado; Garantir que os dados serão utilizados somente em âmbito académico; Garantir o anonimato do entrevistado;
Bloco 1 Caracterização do Entrevistado / Concepções pedagógicas em geral	Recolher dados que caracterizem o entrevistado e dados que permitam caracterizar o modo como os professores veem a escola em geral, o seu próprio papel como professor/diretor/formador, o papel do aluno, etc.
Bloco 2 Concepções sobre organizações escolares aprendentes em geral	Recolher dados que permitam caracterizar as concepções dos entrevistados no que concerne à possível concretização de uma organização escolar aprendente, identificar e procurar compreender eventuais mudanças organizacionais e nas práticas docentes.
Bloco 3 Concepções sobre políticas de formação contínua em geral	Recolher dados que permitam caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua. Recolher dados que permitam compreender as concepções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua.
Bloco 4 Concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola	Recolher dados que permitam caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua, especificamente sobre a formação centrada na escola. Recolher dados que permitam compreender as concepções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua de natureza institucional. Recolher dados sobre as concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente, no contexto concreto da escola Recolher dados que permitam caracterizar o posicionamento do professor/diretor/formador na concretização das políticas de formação contínua no âmbito do projeto educativo da organização escolar e no desenvolvimento profissional docente.
Bloco 5 Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua	Recolher dados que permitam caracterizar o posicionamento do professor/diretor/formador face à evolução conceptual e metodológica futuras, relativas ao papel da formação contínua.
Bloco 6 Conclusão e agradecimento	Agradecimentos; Combinação da partilha dos resultados; Encerramento da entrevista.

As entrevistas realizaram-se durante os meses de maio a agosto de 2015 (Apêndice 2) e, conforme perspectivado, seguiram a técnica de assentamento de entrevista (Scheele & Groeben, 1988), pelo que, nas semanas seguintes à realização das entrevistas - após o trabalho de transcrição -, procedeu-se ao envio das mesmas para cada entrevistado, por forma a validar a informação recolhida.

Relativamente aos procedimentos de análise das entrevistas, apresentam-se de seguida todas as diferentes fases da análise de dados, por se considerar da maior importância tendo em vista assegurar a credibilidade do estudo, para mais tratando-se de uma investigação de cariz qualitativo. A análise de conteúdo seguiu o preceituado em Bogdan e Biklen (1994) e Bell (1997), em que, para além de leitura flutuante e análise manual nas entrevistas, ponderou-se desde logo a possibilidade de recorrer a determinados programas informáticos como o *Nvivo* para tratamento dos dados e, caso se considerasse necessário, recorrer ao *Excel*, *Statistica* ou *SPSS* para organizar e tratar os dados de natureza quantitativa. Após a recolha dos dados, tornou-se importante organizar e sistematizar este *corpus* de análise, por forma a passar-se a uma fase descritiva e interpretativa (Vala, 2005).

Apesar de já terem sido detalhados anteriormente, de forma ampla, todas as fases e procedimentos inerentes à análise dos dados recolhidos pelos diversos instrumentos, ao colocarmos neste ponto um particular enfoque nas entrevistas, importa revisitar alguns passos e procedimentos já introduzidos, como o cálculo da fiabilidade e as codificações de cada informante-chave. Neste enquadramento, de referir que a análise deste instrumento de recolha de dados seguiu um processo predominantemente indutivo, embora tenha sido sempre levado em linha de conta a vontade em não nos limitarmos a essa estratégia de análise, assumindo-se assim um procedimento de análise misto, abertos a todos os dados que as entrevistas pudessem transmitir.

Após uma leitura flutuante de todas as transcrições, em dezembro de 2015 selecionou-se a transcrição do Entrevistado 8 (E8) para uma fase de cálculo da fiabilidade da codificação de parte de uma entrevista, tendo sido escolhido pela multiplicidade de funções e cargos do mesmo e por ter sido uma das entrevistas com duração mais longa, por poder ter, assim, informação mais densa e a necessitar de mais esclarecimentos ao nível da codificação. Esta decisão justificou, de igual forma, a transcrição integral desta entrevista no Apêndice 12.

Após um primeiro confronto das codificações realizadas pelo investigador, auxiliado por uma equipa de apoio ao tratamento dos dados e aplicando a fórmula de cálculo de fiabilidade já descrita ($\text{Fiabilidade} = (\text{Número de Acordos} / \text{Total de Acordos} + \text{Desacordos}) \times 100$), constatou-se uma taxa de fiabilidade de codificação na ordem dos 64%. Na etapa em questão, o valor de 64% resultou da aplicação da fórmula,

considerando a quantidade de acordos e desacordos entre os dois grupos de apoio ao tratamento dos dados. Assim:

$$\text{Fiabilidade} = (23/36) \times 100 = 63,8\%$$

Perante este valor, ainda distante de um registo próximo dos 80% que nos garantiria, segundo Huberman e Miles (1991), a qualidade do processo, numa etapa posterior foi tomada a iniciativa de voltar a reunir as duas equipas, refletindo estas, pormenorizadamente em cada categoria e na segmentação do texto, procurando perceber, não apenas os desacordos, mas tomando também em atenção os respetivos acordos. Após aturada reflexão e delimitação de cada categoria, chegou-se a um valor mais consistente de fiabilidade, na ordem dos 94%.

$$\text{Fiabilidade} = (34/36) \times 100 = 94,4\%$$

Superada esta etapa, o resultado verificado no nosso caso foi de 94,4%, pelo que nos pareceu estar garantida a qualidade do processo. Desta forma, foram tendo lugar, até fevereiro de 2016, várias reuniões com a equipa que prestou apoio na codificação das entrevistas, servindo grande parte delas para reflexão e esclarecimento de pequenas dúvidas no que dizia respeito à tarefa de codificação do texto de todas as entrevistas realizadas aos informantes-chave.

Após o garante da fiabilidade das codificações, deu-se por estabilizada a definição operacional das categorias de análise de cada uma das dimensões, apresentadas no Apêndice 8, tendo sido, de igual forma, atribuídas as codificações aos 20 informantes-chave, organizados de acordo com a seguinte descrição de funções, conforme se pretende mostrar no Quadro 44 (Codificação dos Informantes-Chave).

Quadro 44 - Codificação dos Informantes-Chave

Descrição de Funções	Código do Entrevistado
Professores / Educadores de Infância	
Professora 1º ciclo	E2
Professor do 2º, 3º ciclo e secundário	E6
Professores / Chefias de Topo e Intermédias	
Coordenador de Departamento e Professor do 2º, 3º ciclo e secundário	E4
Diretora do 2º Ciclo e Professora do 2º Ciclo	E5
Coordenadora de Departamento e Professora do secundário	E7
Coordenadora de Departamento e Professora do 2º, 3º ciclo e secundário	E9
Diretor do Secundário, Coordenador de Departamento e Professor do secundário	E11
Coordenador de Departamento e Professor do 1º, 2º e 3º ciclo e ACC	E12
Coordenador de Departamento e Professor do 2º, 3º ciclo e secundário	E13

Professores / Chefias de Topo e Intermédias / Formadores	
Educadora de Infância e Formadora Externa	E1
Professor 1º, 2º e 3º ciclo e Formador Interno e Externo	E3
Diretor do 3º Ciclo, Coordenador de Departamento e Formador Interno e Externo	E8
Coordenadora de Departamento, Professora do 3º ciclo e secundário e Formadora Interna	E10
Diretora 1º Ciclo, Especialista em Formação de Professores, Formadora Interna e Externa	E15
Diretora Pré-escolar e Formadora Interna e Externa	E16
Coordenadora ACC, Formadora Interna e Externa	E18
Professora de Educação Especial, integrando o GPP e Formadora Interna e Externa	E19
Especialista em Formação de Professores, Investigador, Professor Universitário e Formador Externo	E20
Chefias de Topo e Intermédias	
Diretora Pedagógica	E14
Coordenador Formação Humana	E17

Por último apresenta-se, através do Quadro 45 (Plano de Análise de Conteúdo - Dimensões, Categorias, Indicadores e Códigos), o plano de análise de conteúdo, onde se dá a conhecer a codificação utilizada para os indicadores de cada categoria e dimensão. É de assinalar que, devido à sua extensão, a definição operacional das categorias de análise de cada uma das dimensões pode ser consultada no já referenciado Apêndice 8. Por seu turno, e pelo mesmo motivo, no Apêndice 9 apresenta-se esta mesma definição operacional das categorias de análise de cada uma das dimensões, complementada com exemplos reais retirados das entrevistas.

Quadro 45 - Plano de Análise de Conteúdo - Dimensões, Categorias, Indicadores e Códigos

Dimensão	Categoria	Indicadores	Códigos
Conceções Pedagógicas em Geral Referências respeitantes às conceções pedagógicas dos entrevistados quanto ao papel da escola, o seu próprio papel enquanto professor/diretor/formador, o papel dos alunos e das suas famílias	Papel da Escola na Sociedade Atual	Visão	CPGEV
	Papel do Professor	Visão	CPGPPV
	Papel das Famílias	Visão	CPGPFV
	Papel dos Alunos	Visão	CPGPAV
Conceções sobre organizações escolares aprendentes	Compreensão	Compreensão do conceito	COMPR
	Valoração	Valoração das Org. Esc. Aprendentes	VALOR
	Características	Ações	CARACC
		Sentimentos	CARSEN

Referências que permitam caracterizar as concepções dos entrevistados no que concerne à identificação do conceito, suas características, bem como referências que possam apontar para uma eventual-concretização na escola em estudo, identificando e procurando compreender eventuais mudanças organizacionais e nas práticas docentes.	Fatores - Contexto Organizacional	Fatores Facilitadores	FATFACIL
		Fatores de Bloqueio	FATBLOQ
	Efeitos ao nível individual/profissional na Escola	Efeitos ao nível pessoal	EFPESS
		Efeitos ao nível profissional	EFPROF
	Efeitos ao nível da organização escolar em estudo	Visão	EOVIS
		Organização	EOORG
		Funcionamento	EOFUN
		Iniciativas	EOINIC
		Papel da Formação Contínua	EOPFC
Concepções sobre políticas de formação contínua em geral Referências que permitam caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua. Recolher dados que permitam compreender as concepções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua.	Valoração	Valoração da Formação Contínua	CPFCVAL
	Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua	Visão	AFVIS
		Papel das IES	AFPIES
		Papel dos CFAE	AFPCFAE
		Papel das Escolas	AFPESC
		Papel e Implicação dos Professores	AEPPESC
	Participação	Implicação dos Professores em ações de Formação promovidas pelos CFAE	AEPCCFAE
		Implicação dos Professores em ações de Formação promovidas pela Escola	IMPPROFESC
	Visão	Objetivos das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	OBJAFCFAE
		Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	FDIAGCFAE
		Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	FPLANCFAE
		Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	FIMPLCFAE
		Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	FAVALCFAE
Concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola Referências que permitam caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua, especificamente sobre a formação centrada na escola. Recolher dados que permitam compreender as concepções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua de natureza institucional.	Associação Livre de Ideias	Projeto Educativo	AIPROJED
		Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente	FACDESPROF
		Constrangimentos ao Desenvolvimento Profissional Docente	CONDESPROF
	Compreensão	Compreensão do conceito "Formação Centrada na Escola"	COMFCE
	Valoração	Valoração da "Formação Centrada na Escola"	VALFCE
	Aplicação das Políticas de Formação Contínua	Visão (Aplicação de uma Formação Centrada na Escola)	VISAO
		Especificidades	ESPEC
		Autonomia de Escola	AUTESC
		Similitudes com outras formações	SIMOFOR
		Diferenças em relação a outras formações	DIFOFOR
		Atitudes	ATITUD
		Iniciativas	INICAT
		Natureza das Ações	NATAC
		Modalidades de Formação	MODFOR
		Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pela Escola	FORDIAAFESC

<p>Recolher dados sobre as concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente, no contexto concreto da escola</p> <p>Recolher dados que permitam caracterizar o posicionamento do professor/diretor/formador na concretização das políticas de formação contínua no âmbito do projeto educativo da organização escolar e no desenvolvimento profissional docente.</p>		Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pela Escola	FORPLAFESC
		Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pela Escola	FORIMAFESC
		Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pela Escola	FORAVAFESC
		Objetivos/Finalidades	OBJAFESC
		Benefícios Pessoais	BENPESS
		Benefícios Profissionais	BENPROF
		Benefícios Organizacionais	BENORG
		Reflexão Docente	REFDOC
		Critical Friends	CRITFR
	Projeto Educativo	Visão	PEVIS
		Características	CARACT
		Especificidade do PE	ESPECPE
		Responsabilidade da Conceção	RESPCON
		Objetivos	PEOBJ
		Implicação da Comunidade Educativa	IMCOMED
	Formação Contínua e Projeto Educativo	Visão	FCPEVIS
		Valoração	FCPEVAL
		Especificidade da Formação na (re)construção do PE	ESFORCON
		Implicação – Pilares do PE	IMPPILPE
	Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente	Visão	FCDPDVIS
		Valoração Pessoal	VALPESS
		Valoração Organizacional	VALORG
		Aplicação (Mudança de Práticas – Fora Sala Aula)	AMPFSA
		Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Sala Aula)	AMPCSA
		Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Departamentos)	AMPCD
		Desenvolvimento Profissional - Competências éticas	DPCETIC
		Desenvolvimento Profissional - Competências científicas	DPCCIEN
		Desenvolvimento Profissional - Competências didáticas	DPCDID
		Desenvolvimento Profissional - Competências relacionais	DPCREL
		Desenvolvimento Profissional - Competências pedagógicas	DPCPED
		Desenvolvimento Profissional - Competências organizacionais	DPCORG
		Implicação (Ações marcantes)	IMPAMAR
		Constrangimentos	CONSTR
<p>Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua</p> <p>Referências que permitam caracterizar o posicionamento</p>	Evolução conceptual e metodológica	Visão	ECMVIS
		Concepções Pedagógicas	ECMCP
		Evolução conceptual-Formação contínua	EVCONFC
		Evolução conceptual-Projetos Educativos	EVCONPE

dos entrevistados face às possíveis evoluções conceituais e metodológicas, relativas ao papel da formação contínua		Evolução conceptual-Desenvolvimento Profissional	EVCONDP
--	--	--	---------

Em linha com o indicado anteriormente, para a análise de conteúdo das entrevistas recorreu-se ao *software Nvivo* pois, considerou-se que o recurso a um apoio informático nesta análise poderia prestar um auxílio importante no tratamento dos dados, mas sempre numa perspetiva complementar - em linha com o exposto por Bardin (2009) -, tendo sido perspectivado o recurso a este programa em diferentes níveis, *vide*, no tratamento e categorização do texto, bem como na análise estatística dos dados de acordo com a codificação apresentada no Quadro 45 (Plano de Análise de Conteúdo - Dimensões, Categorias, Indicadores e Códigos), para cada um dos indicadores.

4.2. Recolha e Análise Documental

De acordo com Bardin (2009), a recolha e análise documental constitui-se como um conjunto de operações de recolha de documentos que possam facultar informação através de um *output* diferente do original, procedendo a sínteses ou indexação da informação, tendo por finalidade uma melhor e mais rápida leitura posterior dos dados. Importa, contudo, ter bem presente que, embora relacionados, a recolha e análise documental são processos diferentes. Enquanto na recolha documental se trabalha com documentos, realizando-se tarefas de classificação e indexação tendo por objetivo uma representação condensada da informação, no caso da análise documental estamos perante uma análise categorial tendo em vista uma análise de conteúdo que permita colocar em relação os dados dos documentos recolhidos à luz das diferentes dimensões e categorias.

A investigação socorreu-se de recolha e análise documental, mormente no que diz respeito ao projeto educativo e planos de formação dos primeiros quatro anos de funcionamento da escola. Foi nosso propósito, acedendo a diferentes documentos, procurar compreender quais foram as temáticas, as modalidades, a duração, os objetivos e os formadores envolvidos nas ações de formação que foram dinamizadas.

Também se perspectivou uma análise alargada e aprofundada ao projeto educativo, tal como se procurou investigar os responsáveis pela sua conceção e implementação, quais os objetivos, que relação com a política educativa geral, que mudanças se pretendiam implementar, por quê, para quê e com quem. Pretendeu-se, assim, recolher dados sobre as possíveis transformações na prática escolar, particularmente, na sala de aula, na cultura da escola, na construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente.

Posteriormente ao exigível pedido formal de autorização à instituição de ensino, para a realização desta investigação (Apêndice 1), que obteve deferimento, o investigador iniciou gradualmente o trabalho de campo, a partir de setembro de 2014, eminentemente enquanto observador, procurando iniciar a recolha de algumas notas de campo. De forma mais concreta, iniciou o trabalho de campo a partir de fevereiro de 2015, encetando a recolha documental e os preparativos para a realização das entrevistas, dando assim cumprimento ao pré-estabelecido no cronograma da investigação (Apêndices 4 e 5).

No início de fevereiro de 2015, mais concretamente a 5 de fevereiro, o investigador solicitou uma reunião com a direção pedagógica, no sentido de iniciar a recolha documental no campo de estudo. Após uma breve reunião de 30 minutos, no gabinete da direção pedagógica, este órgão deu de imediato indicações a dois elementos, que se constituem como assessoras - como a secretária da direção e a secretária geral da instituição -, para disponibilizarem o acesso ao investigador aos documentos que existem na base de dados relativamente às temáticas em estudo, para além de muitos outros documentos apenas disponibilizados em formato papel. Visto uma parte considerável da documentação ser digital, guardada em arquivos numa *drive* da instituição e existirem pastas de acesso público e outras de cariz privado, foi criada uma pasta virtual para o investigador, para onde foram transferidos todos os documentos, provenientes da direção pedagógica, da secretaria-geral e das direções de ciclo.

Da reunião com a direção pedagógica resultaram algumas informações prévias que se procurou depois enquadrar e compreender melhor através da análise à documentação recolhida. Entre elas, que o projeto educativo e respetivo regulamento interno, iam entrar num processo de readaptação, no seguimento da recente legislação do estatuto dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e consequente reforço da sua autonomia.

No que diz respeito ao plano de formação da instituição, para além das ações de natureza obrigatória, as ações de natureza pedagógica têm seguido um plano específico, sendo que algumas formações são creditadas e outras não, transparecendo a ideia que ficava um pouco ao critério das entidades que organizavam algumas das formações. Outro dado que nos pareceu relevante foi a de que nas atas das reuniões da direção não surgem, segundo este órgão, pontos da ordem de trabalhos específicos sobre a decisão de implementar as ações de formação, nem se discutindo a origem da necessidade dessas ações, embora sejam globalmente discutidas. Tal facto sugere que essas decisões se revestem de alguma informalidade, ou de alguma descentralização de poderes. Outro dado prévio e avançado de forma convicta por parte da direção pedagógica foi o de que todo o plano de formação da instituição, de forma generalizada, pretende enquadrar todos os funcionários, particularmente os docentes, no projeto educativo e na pedagogia adstrita ao primeiro.

Os procedimentos de recolha e análise documental seguiram, ao longo do tempo, as mesmas lógicas tidas em conta para os outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, as entrevistas. Tivemos já a oportunidade de descrever tais procedimentos, sintetizados nas Figuras 36 (Fases da Recolha e Análise de Dados) e 37 (Fases da Análise de Dados).

Da mesma forma, como já referido, uma parte considerável da documentação recolhida consistiu em ficheiros digitais, contudo, verificou-se que muitos destes ficheiros continham informação incompleta, justificando consultas a outros ficheiros e, particularmente, a documentação impressa.

A recolha documental revelou-se, assim, sempre bastante complexa e demorada, não apenas pelo aspeto atrás referido, mas igualmente pelos constrangimentos de tempo resultantes da notória sobrecarga de trabalho, durante todo o ano letivo, dos professores e chefias.

À medida que se foi tendo acesso a toda esta documentação, procedeu-se inicialmente a uma leitura flutuante de todos os documentos, seleccionando-se depois aqueles que teriam informação relevante para o estudo, planificando-se, de seguida, como seriam sintetizados e apresentados os dados.

De referir adicionalmente que, tendo presente uma preocupação transversal a toda a tese quanto ao garante do anonimato da instituição onde se desenrolou a investigação, a inclusão de apêndices e anexos foi limitada ao absolutamente essencial – exigindo retificações ou omissões tendo em vista esse desiderato –, justificando-se desta forma a não inclusão de uma quantidade mais exaustiva de documentação que poderia ter sido incluída.

Face ao exposto e seguindo os procedimentos já indicados respeitantes à recolha documental, com o *corpus* da investigação definido foi possível dar lugar à exploração do material, que por sua vez conduziu à sistematização da informação obtida, tendo em vista a interpretação dos dados recolhidos (Bardin, 2009).

Nesse sentido, foi tido em consideração o seguinte plano de análise de conteúdo para a recolha documental, como nos mostra o Quadro 46 (Plano de Análise da Recolha Documental – Definição Operacional das Categorias de Análise).

Quadro 46 - Plano de Análise da Recolha Documental – Definição Operacional das Categorias de Análise

Dimensão	Categoria	Definição Operacional	Documentos
Caracterização da Escola Referências que permitam caracterizar a escola, as suas infraestruturas, organização e políticas, particularmente no que diz respeito à política de formação contínua.	Infraestruturas	Referências que permitam a caracterização das infraestruturas físicas da escola.	- Site institucional - Projeto Educativo - Regulamento Interno - Balanço Social - Plano Anual de Formação. - Plano Anual de Atividades. - Atas dos Departamentos Curriculares. - Documentos diversos
	Organização Institucional e Pedagógica	Referências que permitam compreender como se encontra organizada a escola, do ponto de vista institucional e pedagógico.	
	Pessoal Docente	Referências que permitam caracterizar os recursos humanos da escola.	
	Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente	Referências que permitam caracterizar a política de formação contínua, identificando a possível articulação com o desenvolvimento profissional docente.	
	Formação Contínua e (re)construção do Projeto Educativo Docente	Referências que permitam caracterizar a política de formação contínua, identificando a possível articulação com a (re)construção do projeto educativo da escola.	
	Formação Contínua e Desenvolvimento Organizacional	Referências que permitam caracterizar a política de formação contínua, identificando a possível articulação com o desenvolvimento organizacional da escola.	
	Orientação (Valores)	Referências que permitam caracterizar a orientação (valores) da escola.	
	Envolve da Escola	Referências que permitam caracterizar o contexto económico, social e político da escola.	

Conforme se pode observar no Quadro 46 (Plano de Análise da Recolha Documental – Definição Operacional das Categorias de Análise), foi assumida apenas uma dimensão relativa ao plano de análise de conteúdo da recolha documental, neste caso, a “caracterização da escola”, pretendendo identificar referências nesse sentido, em documentação muito diversa, como o *site* institucional, projeto educativo, regulamento interno, plano anual de formação, plano anual de atividades, entre outros. De salientar que no apoio ao tratamento dos dados da recolha documental foi utilizado, do conjunto de programas atrás referenciados, o software *Excel*.

4.3. Notas de Campo

Considerou-se oportuno reforçar os instrumentos de recolha e análise de dados, através da inclusão de algumas notas de campo realizadas pelo investigador, por se considerar que estas poderiam contribuir não apenas para uma melhor contextualização do estudo, mas, também, para a compreensão de alguns resultados que outros instrumentos pudessem facultar. De facto, conforme nos sugerem Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo configuram o relato escrito do investigador daquilo que observa e experiencia, podendo constituir-se como um complemento importante a outros instrumentos de recolha de dados.

Os procedimentos inerentes à conceção de notas de campo, através da observação *in loco* seguiram, ao longo do tempo, as mesmas lógicas tidas em conta para os outros instrumentos de recolha de dados. As notas de campo foram devidamente categorizadas, sendo apresentadas por ordem cronológica.

De notar que são apresentadas notas de campo referentes ao período temporal previamente assumido para a investigação, ou seja, os anos letivos de 2010/2011 a 2013/2014, mas, de igual forma, até ao ano letivo 2015/2016. Tal decisão justificou-se por estes últimos anos letivos poderem fornecer informações que pudessem complementar, relacionar ou justificar alguns dados recolhidos nos primeiros quatro anos letivos. Justifica-se igualmente a sua inclusão por ter sido o período - o ano letivo de 2015/2016 - em que o investigador efetivou a saída do campo, seguindo o preceituado por Bogdan e Biklen (1994).

5. Validação dos Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Conforme explicitado anteriormente, a aposta numa investigação de natureza qualitativa implica particulares exigências no sentido de garantir a cientificidade do trabalho. Nesse sentido, e tendo como referência Rodrigues (1992), Guba e Lincoln (1996), Coutinho (2008) e ainda Amado e Vieira (2014), revela-se particularmente importante dar especial atenção, numa investigação de natureza qualitativa, a determinados procedimentos que possam ser validados, dando assim credibilidade a todo o processo de análise de dados e, cumulativamente, à própria investigação. Alguns dos critérios a ter em conta e a garantir consistem no valor de verdade, aplicabilidade, consistência e neutralidade.

O valor de verdade remete para a credibilidade dos dados recolhidos, na veracidade destes face à realidade estudada. No caso específico desta investigação este critério foi assumido ao termos colocado especial atenção, na definição dos informantes-chave e na recolha documental que fosse no sentido de realizar um retrato fiel da organização e das relações que se estabelecem na mesma. Neste sentido, relativamente à seleção dos informantes-chave, afigurou-se pertinente ter em conta elementos que

pudessem acumular diversas funções na escola, para além de poderem apresentar uma significativa experiência nas funções de formador interno e/ou externo.

A aplicabilidade remete para a possibilidade de qualquer investigação poder ser replicada noutro contexto, sendo para tal necessária uma descrição pormenorizada do campo de estudo, dos sujeitos de estudo e demais procedimentos, para que exista a possibilidade de transferir objetivos e procedimentos de investigação a outros contextos. Neste sentido, para além do particular cuidado na definição dos informantes-chave, tendo em vista a melhor compreensão da realidade estudada, houve, de igual forma, particular cuidado na caracterização do campo e sujeitos de estudo, por forma a ser possível a transferibilidade dos resultados.

A consistência tem em conta que os dados refletem objetivamente a realidade estudada, com a possibilidade de se manterem relativamente estáveis, mesmo numa investigação de cariz qualitativo, independentes, portanto, de fatores como o tempo, a personalidade do investigador e a forma como são recolhidos os dados. Neste sentido, procurando ultrapassar-se estes possíveis condicionalismos, optou-se por uma descrição, o mais pormenorizada possível, dos diferentes procedimentos, o questionamento constante acerca dos melhores instrumentos, bem como o recurso ao apoio crítico de outros investigadores, para além dos orientadores, particularmente na fase de codificação e triangulação dos dados resultantes das entrevistas.

Quanto à neutralidade, tem em conta a necessidade de os resultados refletirem apenas, objetivamente, tudo aquilo que se pretende investigar, anulando ou reduzindo ao mínimo tudo aquilo que possa adulterar os dados, como os vieses associados à atuação do investigador no campo de estudo. Procurando assegurar este critério, para além do recurso ao apoio crítico de outros investigadores - essencial para garantir também a consistência - e da redução da componente letiva do docente para reforçar o distanciamento crítico, optou-se por, sempre que possível, pela comprovação dos resultados por parte dos sujeitos inquiridos, pelo que se assumiu desde o início o recurso à técnica de assentamento de entrevista, segundo Scheele e Groeben (1988).

Os procedimentos que acabaram de ser elencados enquadram-se num conjunto mais vasto que se constituiu como imprescindível para dar condições de credibilidade teórico-metodológica, proporcionando assim o máximo rigor e cientificidade a este estudo:

- Enquadramento conceptual relevante.
- Fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados (*corpus* da investigação).
- Explanação dos procedimentos relativos ao tratamento dos dados (análise de conteúdo).

- Procedimentos descritos e documentados.
- Recurso a entrevista prévia (testagem do guião de entrevista), bem como revisão por pares de todos os procedimentos.
- Preocupações éticas manifestadas (confidencialidade quanto ao campo e respetivos sujeitos de estudo).

Na mesma linha de pensamento, já Bonoma (1985) defendia a importância de, ao se recorrer a estudos assentes num paradigma interpretativo, ser dada especial atenção à designada *currency* (aceitação), ter um claro foco em variáveis e observações em condições reais e naturais, sem pretensão de a investigação se socorrer de amostras muito grandes, quando se recorre a estudos assentes num paradigma positivista. Neste último caso, procura-se assegurar uma designada *data integrity* (integridade dos dados), passando pela declaração precisa das variáveis para recolha dos dados quantitativos, conferindo assim confiabilidade estatística.

Com este terceiro capítulo pretendeu-se descrever as opções metodológicas realizadas tendo em vista a prossecução da investigação. Concluído o capítulo respeitante à metodologia, é agora possível dar lugar a um quarto capítulo que se dedicará à apresentação dos resultados, tendo presente os diferentes instrumentos, ou seja, conforme descrito, as entrevistas semi-estruturadas, a recolha e análise documental e as notas de campo.

Capítulo IV – Apresentação de Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados da investigação, decorrentes dos instrumentos de recolha considerados no estudo, ou seja, a recolha e análise documental, notas de campo e entrevistas semi-estruturadas.

De uma forma global podemos dizer que, de acordo com os resultados que apresentamos em seguida, de forma detalhada, a escola possui um conjunto diversificado e moderno de infraestruturas físicas, inserida num contexto geográfico, económico e social favorecido, comparativamente a outras freguesias do município e área metropolitana de Lisboa, mais ainda quando comparado com indicadores de âmbito nacional. É notória a importância atribuída, pelo menos do ponto de vista teórico, ao paradigma pedagógico iniciano e ao currículo do mar no projeto educativo da escola, estando as diferentes atividades para docentes – onde se incluem as ações de formação -, discentes e comunidade escolar, regra geral, alinhadas com esses eixos estruturantes.

Conforme teremos oportunidade de aprofundar nas páginas seguintes, os resultados apontam para a materialização, nesta organização escolar, de uma comunidade de aprendizagem docente, na medida em que reflete *na* e *sobre* a prática. Por intermédio da concretização de ações de formação de natureza formal e informal, têm sido proporcionados, nos primeiros anos de atividade de escola, espaços e momentos que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e, cumulativamente, para o próprio desenvolvimento da estrutura organizacional.

1. Contexto do estudo – A escola e o seu projeto educativo

Tendo presente o plano de análise da recolha documental, inicia-se a apresentação de resultados relativos a uma caracterização ampla da organização escolar. A escola, do ensino particular e cooperativo, que se constituiu como campo de estudo situa-se na Grande Lisboa. A oferta educativa da escola vai do ensino pré-escolar ao 12º ano, estando matriculados cerca de 1500 alunos no ano letivo 2013/2014, sendo o corpo docente constituído nessa data por 106 professores e educadores de infância.

Tratando-se de uma instituição particular e cooperativa de nível não-superior, o seu funcionamento e organização encontram-se juridicamente enquadrados pela Lei nº 9/79, de 19 de março, pelo estatuto do ensino particular e cooperativo (EEPC) e mais recentemente pelo Decreto-lei nº 152/2013, de 4 de novembro (CNE, 2015b). O EEPC estabelece cinco vetores estruturantes, sendo eles a articulação da rede privada com a rede pública, o aperfeiçoamento do modelo de financiamento no âmbito dos contratos de associação, o reconhecimento da autonomia das escolas particulares e cooperativas – mormente a autonomia

pedagógica -, a simplificação da transmissibilidade da autorização de funcionamento e a definição dos princípios de ética e transparência a observar no que diz respeito a divulgação de informação sensível.

Procurando referências que nos permitissem caracterizar o contexto económico, social e político da escola, apresentam-se, no Quadro 47 (Indicadores Socioeconómicos), alguns indicadores respeitantes ao território em que esta se insere, permitindo a comparação com a realidade nacional, nos períodos de 2001 e 2011.

Quadro 47 - Indicadores Socioeconómicos

Indicadores	2001			2011		
	Lisboa (Município)	Área Metropolitana de Lisboa	Portugal	Lisboa (Município)	Área Metropolitana de Lisboa	Portugal
População residente	563.312	2.665.212	10.362.722	542.917	2.824.906	10.557.560
Superfície em Km2	84,6	2.962,6	92.151,8	85,0	3.001,9	92.212,0
Densidade populacional (nº médio de indivíduos por km2)	6.656,8	899,6	112,5	6.389,6	941,0	114,5
Jovens (menos de 15 anos) (%)	11,9	15,2	16,2	13,1	15,8	15,0
População em idade ativa (15 aos 64 anos) (%)	64,4	69,3	67,3	60,5	65,5	66,1
Famílias	234.451	1.005.671	3.650.757	243.892	1.147.775	4.043.726
Famílias unipessoais (%)	30,5	20,9	17,3	35,0	25,5	21,4
Dimensão média das famílias	2,4	2,6	2,8	2,2	2,4	2,6
Divórcios por 100 casamentos	50,9	48,7	32,3	47,2	81,2	74,2
Nascimentos	5.604	31.604	112.774	5.733	31.127	96.856
Óbitos	8.139	25.649	105.092	6.619	25.308	102.848
Alojamentos próprios (%)	47,9	67,8	75,7	51,8	66,8	73,2
Alojamentos arrendados e outros casos (%)	52,1	32,2	24,3	48,2	33,2	26,8
População residente de 15 e mais anos, sem nível de escolaridade (%)	12,3	12,0	18,0	6,8	7,0	10,4
População residente de 15 e mais anos, com ensino secundário (%)	18,6	18,9	13,3	16,9	19,3	15,7
População residente de 15 e mais anos, com ensino superior (%)	19,1	12,0	7,6	31,1	19,6	13,8
Sociedades constituídas	3.692	12.926	45.290	3.714	10.968	31.986
Sociedades dissolvidas	977	2.457	6.858	5.699	13.745	32.473
Bancos e caixas económicas	677	1.560	4.899	726	1.768	5.834
População ativa	271.428	1.389.939	4.990.208	260.405	1.405.058	5.023.367
População empregada no sector primário (%)	0,5	1,1	5,0	0,3	0,7	3,1
População empregada no sector secundário (%)	16,2	24,1	35,1	10,5	16,6	26,5
População empregada no sector terciário (%)	83,3	74,8	59,9	89,2	82,7	70,5
Trabalhadores por conta de outrem (%)	85,5	84,7	81,6	79,9	82,5	81,2
Trabalhadores por conta própria isolados (%)	3,6	4,4	6,3	5,1	5,3	6,6
Taxa de desemprego (%)	7,4	7,6	6,8	11,8	12,9	13,2
Consumo de energia eléctrica por habitante (kWh)	5.267,4	4.064,6	3.912,2	6.046,8	4.653,1	4.655,7

Fonte: Dados obtidos em Pordata (2015).

Como se pode observar, no município e área metropolitana de Lisboa destaca-se, comparativamente com a realidade nacional, uma menor proporção de jovens com menos de 15 anos, embora registando-se uma recuperação em 2011; menor proporção de famílias com alojamento próprio o que implica uma maior percentagem de famílias que recorreram ao mercado de arrendamento; maior peso percentual de famílias unipessoais; maior percentagem ao nível das habilitações literárias, no que diz respeito aos ensinos secundário e superior; maior percentagem do trabalho por conta de outrem; maiores níveis percentuais de desemprego em 2001, ficando contudo abaixo do registo nacional em 2011.

Particularizando à freguesia onde a escola está implantada, ao aceder-se aos dados do INE (2015) e da junta de freguesia respetiva, é possível retirar os seguintes dados caracterizadores: A população total divide-se em 57% da população do sexo feminino e 43% do sexo masculino; as faixas etárias maioritárias são entre os 35-44 anos (25%), 45-54 anos (18,5%) e 25-34 anos (17,8%); no que diz respeito ao número de elementos do agregado familiar, a situação mais verificada é a existência de 2 elementos (29,5%), 3 elementos (23,8%) e 4 elementos (20%); ao nível da escolaridade, cerca de 40% possuem o grau de licenciatura, 17,2% o ensino secundário e 14,1% o mestrado, verificando-se uma taxa de analfabetismo na ordem dos 2,5%; quanto ao rendimento mensal líquido, 17,8% afirma receber mais de 1850 euros mensais, 21% entre 1200 e 1850 euros, sendo de assinalar que 14% auferem menos de 500 euros mensais; quanto às principais preocupações manifestadas pelos respondentes da freguesia, encontram-se a manutenção do espaço público (70%), falta de centro de saúde (41%), as questões de segurança (37%) e a falta de escolas ou outros estabelecimentos de ensino (36%), encontrando-se no campo oposto, com menos referências enquanto preocupações latentes, a falta de transportes públicos (1%), falta de eventos/entretenimento (1,4%), falta de farmácias (2,9%) e episódios de violência doméstica (3,4%).

Colocando agora o enfoque na caracterização das infraestruturas da escola, para além da constatação presencial do investigador durante a sua presença no campo de estudo, foi também possível, através do *site* institucional, encontrar referências a uma escola que se encontra implantada num amplo espaço natural. No que diz respeito ao espaço exterior, destacam-se várias infraestruturas desportivas para a prática de diversos desportos, uma pista de atletismo e vários campos de futebol, basquetebol, voleibol, andebol, destacando-se, pelas suas dimensões, um campo sintético para a prática de futebol. Também de referir a existência de 3 *courts* de ténis. No espaço exterior existem igualmente 3 anfiteatros, um pomar e uma horta pedagógica.

Quanto aos espaços interiores, existem 2 pavilhões desportivos, um deles com piscina, 2 auditórios, um deles com capacidade para 800 pessoas, o outro para 200. Também um amplo refeitório, papelaria e enfermaria. Os espaços cobertos dividem-se depois por blocos e pisos, existindo assim várias salas no piso para os alunos do ensino secundário, os do 2º e 3º ciclo, os do 1º ciclo, um piso onde estão os professores

e diretores de ciclo, divididos por departamentos e não com uma sala comum a todos eles, um bloco para o pré-escolar, um outro bloco para salas laboratoriais e um bloco para a direção pedagógica e serviços administrativos. Nos espaços interiores destacam-se ainda 2 bibliotecas, 1 capela e 1 bar. De notar que em todas as salas, de todos os níveis de ensino, os docentes e alunos têm à sua disposição um quadro interativo. Ao nível tecnológico, os professores têm à sua disposição um portal de gestão escolar, onde escrevem e numeram os sumários das suas disciplinas, sendo também neste portal que inserem a proposta de classificação dos alunos em cada momento de avaliação anteriormente à realização dos conselhos de turma. As propostas de classificação têm de ser sempre acompanhadas de uma síntese individual, respeitante ao desempenho do aluno. É também através deste portal que o professor responsável de turma (PRT) faz a gestão das faltas, procedendo à sua justificação digitalmente, exportando todos os dados para as pautas de avaliação, quando necessário. Adicionalmente, para professores e alunos, é de referir a existência de uma plataforma de aprendizagem que foi concebida por professores e informáticos da escola, após a utilização nos primeiros anos de uma plataforma concebida por uma editora de manuais escolares. Os alunos e professores acedem à escola através da passagem por torniquetes que abrem com um cartão magnético que serve cumulativamente de identificação e cartão de pagamento pré-pago para os consumos no espaço escolar, evitando-se desta forma a utilização de dinheiro no espaço escolar.

Procurando referências que nos permitissem caracterizar a orientação (valores) e a organização pedagógico-institucional da escola, ao aceder-se ao *síte* institucional da escola, foi possível vislumbrar na página inicial uma multiplicidade de fotografias relativas a atividades com os alunos, acompanhadas em fundo por citações do patrono da escola. Destacavam-se também, no centro, algumas notícias de atividades recentes, bem como uma frase que sintetizava a missão e visão da escola.

“Formar homens e mulheres que se distingam pela preparação intelectual e o saber, mas mais ainda pelo ser. Um ser feito de conhecimento e aceitação pessoal, reconhecimento dos dons próprios e responsabilização.”

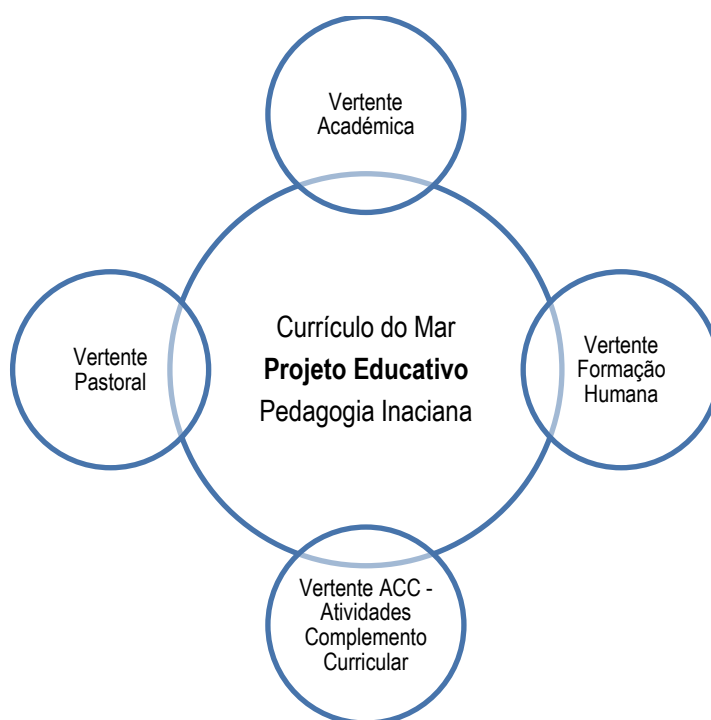
Na parte inferior era apresentado um vídeo, atualizado semanalmente, respeitante ao “Tempo +”, um pequeno filme apresentado em cada semana e em contexto de turma, no início da primeira aula da manhã, sendo possível perceber que tem como propósito constituir-se como um espaço e tempo de reflexão e onde possa ser sempre proposto, no final da visualização, um determinado desafio, norteador grande parte das ações coletivas da comunidade escolar nessa semana.

A partir da página inicial, através da seleção dos respetivos *links* em barras centrais e laterais, era também possível aceder a outras páginas, contendo informações relativas à biografia do patrono da escola, à caracterização do projeto educativo, caracterização das infraestruturas e galeria de fotos da escola, acesso

a diferentes blocos dinamizados por diferentes departamentos curriculares e um outro bloco, transversal a todos os departamentos curriculares, que se constitui como repositório de todos os trabalhos e projetos decorrentes da implementação do currículo do mar na escola, entre muitas outras informações.

Ainda relativamente à orientação (valores) e organização pedagógico-institucional, tendo presente um outro eixo de análise da escola, neste caso, o seu projeto educativo, os resultados apontam no sentido de que este documento se constrói a partir de 4 pilares, assente na procura de exercício de uma pedagogia em específico e na construção interdisciplinar de um currículo do mar, conforme podemos constatar na Figura 38 (O Projeto Educativo da Escola). Com este projeto educativo, na sua vertente académica, a escola pretende não apenas a melhoria das aprendizagens, mas também *“um efetivo e duradouro crescimento pessoal, onde se estimule o sentido crítico, a sensibilidade para todas as formas de cultura e a interiorização de uma vontade permanente em aprender”*, sem olvidar uma orientação e desafio constantes para a relação com os outros, a participação comprometida na sociedade.

Figura 38 - O Projeto Educativo da Escola



O projeto educativo da escola nas suas restantes dimensões assenta nas vertentes da pastoral, formação humana e as atividades de complemento curricular (ACC). No que diz respeito aos objetivos da pastoral e formação humana, o projeto educativo procura estimular *“a liberdade e coresponsabilidade de todos os elementos da sua comunidade na sociedade, onde haja espaço e tempo para uma autodescoberta e assim, partindo de si, dar-se em serviço aos outros”*, num espírito de missão baseado em valores humanista-cristãos, sem uma matriz e orientação pedagógica marcadamente confessional, pois a escola possui muitos alunos e professores crentes – dos mais diversos credos - e não-crentes. Com estas duas

vertentes é pretendido o desenvolvimento de competências, entendidas como conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades, que aliam o aprender a ser, fazer e aprender (Delors, 1997). Por fim, a vertente das ACC, contempla todo um conjunto de atividades extracurriculares, de inscrição facultativa, onde se pretende “o desenvolvimento de habilidades motoras, competências cognitivas, emocionais e artísticas”. Para além da possibilidade de inscrição, fora dos tempos letivos, em desportos coletivos – alguns deles com equipas federadas e a participar em competições nacionais – existe também a oferta de outras atividades, como a natação, judo, ginástica, dança criativa, *hip hop*, música, teatro, entre outros.

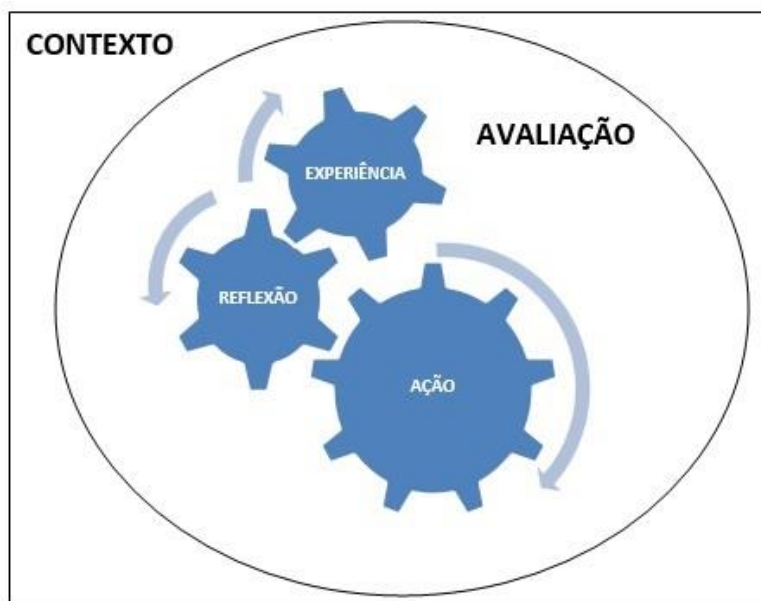
No conjunto das suas diferentes vertentes, “pretende o projeto educativo o conhecimento, instrução e formação integrais dos alunos”, criando oportunidades para os alunos aprenderem a conhecer-se, reconhecer os seus pontos fortes e fracos, capazes de estabelecer metas, enfim, desafiados a aprender a aprender, sendo clara a ligação ao exposto pelo patrono da escola, quando se refere que aprender é importante, mas mais importante é aprender a aprender e desejar continuar a aprender (Lamet, 2010), em que o erro possa ser encarado como um ponto de partida e oportunidade para a aprendizagem (Torrance, 1962) e que possa conduzir, em última instância, a uma autorregulação por parte dos alunos da sua aprendizagem, fora das aulas redutoras e teleguiadas pelo professor, construindo dinâmicas que possam assumir as turmas enquanto comunidades de investigação, como bem expressam Abrecht (1991) e Jorro (2000).

O projeto educativo estrutura-se e ao mesmo tempo emerge da designada pedagogia inaciana, em que é proposto um modelo de ensino e de aprendizagem onde se procura e estimula o rigor académico, científico e humanista (Trindade *et al.*, 2015). Esta pedagogia inaciana assenta na transformação da experiência pessoal de Santo Inácio de Loyola em experiência pedagógica, remetendo de igual forma para a fundação da Companhia de Jesus a 27 de setembro de 1540, através da Bula *Regimini Militantis Ecclesiae*, onde se inscrevia, para além das práticas caritativas e de pregação, a educação das crianças e jovens (Rosa, 2015).

Presente ao longo de muitos séculos em muitas escolas e universidades no mundo inteiro, esta pedagogia alicerça-se no documento *Ratio Studiorum* que foi, naturalmente, sendo adaptado ao longo dos tempos. É de realçar que, no léxico fundante da Companhia, não existia uma distinção clara entre os domínios educativo, pedagógico e didático, apontando-se mais para um abrangente campo educacional (Rosa, 2015). De acordo com a evolução histórica, política, social e educativa, o documento foi sendo adaptado, particularmente entre 1986 e 1993, com a releitura do documento orientador face aos novos tempos, às pessoas e lugares desta nova época (Carena, 2006). Apesar destes ajustes à sociedade atual, mantiveram-se as traves mestras desta pedagogia que tem o intuito de promover um desenvolvimento integral de todos os intervenientes da ação educativa (Monteiro, 2002).

Através de diversos documentos, como o projeto educativo, o regulamento interno e o plano de formação, em linha com os dados recolhidos no *site* institucional, os resultados apontam no sentido de que a dinâmica de implementação da pedagogia inaciana, ou paradigma pedagógico inaciano (PPI), passa pela assunção da experiência, reflexão, ação e avaliação (Hise & Massey, 2010; Streetman, 2015; Hoover, 2015; Trindade *et al.*, 2015), numa constante interação com o contexto em que se insere, conforme ilustrado na Figura 39 (Paradigma Pedagógico Inaciano).

Figura 39 - Paradigma Pedagógico Inaciano



Conforme patente na figura, enquadrado num determinado contexto, a pedagogia inaciana pretende instituir uma avaliação constante e dinâmica, assumindo as restantes vertentes, a experiência, a reflexão e ação. Como já mencionado anteriormente, foi possível verificar, através da consulta de diferentes documentos, que a pedagogia inaciana está profundamente fundida no projeto educativo, em toda a vida da comunidade escolar, sustentando as práticas de professores, educadores, direção, alunos e funcionários, não deixando, de igual forma, de desafiar os pais e a comunidade envolvente para uma relação próxima, comprometida e interventiva, numa dinâmica permanente de busca e encontro (GRACOS, 1994; Pozo, 2002). Como teremos oportunidade de aprofundar mais à frente, foi possível verificar que a pedagogia inaciana é um eixo central, estrutural e estruturante do projeto educativo, daí que, no mesmo sentido, a política formativa da escola foi contemplando, regularmente, a reflexão teórica e aplicação prática deste paradigma pedagógico. Esta presença regular nas ações de formação, de forma mais ou menos explícita, encontra-se patente em diversos documentos, em que se advoga que os docentes devem orientar a sua ação para a autorregulação das aprendizagens dos alunos, tornando gradualmente a sua *praxis* “desnecessária”, sem deixarem nunca de se constituir como um orientador e incentivador. De realçar que, para além dos documentos formais, foi possível constatar em diversos *placards* próprios de cada

departamento curricular, trechos ou citações de obras de referência no âmbito desta pedagogia. Um dos exemplos, que pode ser adiantado, é precisamente o de Pozo (2002), que elenca algumas estratégias a incorporar na prática docente, tendo em vista a autorregulação do aluno, como as que se seguem:

- Partir dos conhecimentos prévios, motivações e interesses dos alunos.
- Dosear a quantidade de nova informação (enfoque na qualidade em detrimento da quantidade).
- Diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem, promovendo aprendizagens inter-disciplinares, a reflexão crítica e a cooperação entre os discentes.

Um exemplo possível da aplicação da pedagogia inaciana na escola, ajustada a uma perspetiva de aplicação aos alunos e da qual poderá ser feita uma extrapolação para o âmbito docente, poderá ser sintetizado no que se encontra patente no Quadro 48 (Paradigma Pedagógico Inaciano (Aplicação ao Aluno)).

Quadro 48 - Paradigma Pedagógico Inaciano (Aplicação ao Aluno)

Eixos	Processos / Características	Exemplos de Métodos
Contexto	Contexto real do aluno (socioeconómico, político, ambiente escolar). Conhecer o aluno. Palavra-Chave: SITUAR	Atividades diagnóstico, conhecer o clima escolar e as relações humanas na comunidade.
Experiência	Experiência humana. Implicar a mente, coração e vontade na aprendizagem (Relação afetiva com a aprendizagem). Implicar o aluno na aprendizagem. Palavra-Chave: APROFUNDAR	Atividades de estímulo e de solução de problemas, estimular a aprendizagem cooperativa e interesse pessoal do aluno nas tarefas.
Reflexão	Processo formativo de discernimento. Através da reflexão, clarificar os interesses e motivações. Palavra-Chave: QUESTIONAR	Tutorias, debates, role-playing, case studies,
Ação	Processo de operacionalização de todas as fases anteriores. Incentivo a ir mais além, de forma coerente com as crenças e valores. Palavras-Chave: RESPONDER / OPERACIONALIZAR	Projetos, trabalhos escritos, planificação e aplicação, orientação psicopedagógica
Avaliação	Processo de avaliação e reavaliação sistemáticos. Palavra-Chave: (RE)AVALIAR	Autoavaliação, heteroavaliação, testes e exames, investigação do perfil do aluno

Fonte: Trindade *et al.* (2015).

Outro vetor caracterizador do projeto educativo é a sua ligação simbólica ao Mar, procurando, também por esta via, envolver toda a comunidade, particularmente os alunos, em todas as tarefas escolares, promovendo “a *reflexão nos feitos históricos da aventura marítima portuguesa*” e, ao mesmo tempo, em todo o seu potencial atual e futuro, num mundo cada vez mais globalizado. Neste sentido, surgiu desde a fundação da escola a vontade de criar um currículo do mar, transversal e articulado entre todos os ciclos, do pré-escolar ao secundário, destacando-se a organização de uma semana temática alusiva ao mar –

sempre na última semana do 2º período -, onde se operacionaliza e se dão a conhecer, a toda comunidade, alguns dos diversos projetos que aí são desenvolvidos (Trindade *et al.*, 2015).

Este currículo do mar está em linha com uma preocupação crescente dada a estas questões dos oceanos, por parte da sociedade atual, como bem referem Faria *et al.* (2015), embora não se tenha muitas vezes plena consciência das medidas prioritárias para a sua conservação e, ao mesmo tempo, da melhor exploração económica. Neste sentido, os autores defendem a educação como forma de mudar mentalidades e atitudes, sendo um currículo com enormes potencialidades, pois pode ser trabalhado pela generalidade das disciplinas, tal como se perspetiva neste projeto educativo em particular.

Esta semana temática alusiva ao mar, em que se efetiva um trabalho assente nas metodologias ativas e na aprendizagem baseada em problemas constitui-se como uma das atividades estruturantes do plano de atividades anual da escola, reflexo do projeto educativo que o sustenta. Contudo, podem ser assumidas outras iniciativas, algumas delas envolvendo toda a comunidade escolar de forma regular ao longo do ano letivo (alunos, pais, professores, direção pedagógica, pessoal administrativo, auxiliares, vigilantes e outros parceiros da escola), conforme se apresenta no Quadro 49 (Síntese de Atividades da Escola à luz do Projeto Educativo).

Quadro 49 - Síntese de Atividades da Escola à luz do Projeto Educativo

Designação da Atividade	Destinatários
Campo de Descoberta (Herdade Freixo do Meio)	Alunos e Docentes do 1ºano
Campo de Descoberta (Herdade Freixo do Meio)	Alunos e Docentes do 10ºano
<i>Be but do</i> (Bootcamp Empreendedorismo Social)	Alunos e Docentes do 12ºano
À Descoberta do Caminho (Caminho de Santiago)	Alunos e Docentes do 11ºano
Semana do Mar	Comunidade Escolar
Corrida do Mar	Comunidade Escolar
Festa das Famílias	Comunidade Escolar
N.T.M. Creoula	Alunos e Docentes do 10ºano
República das Letras (Clássicos Gregos)	Alunos do 10º, 11º e 12º anos
Ser a Empreender	Alunos do 10º, 11º e 12º anos
Campanhas Solidárias	Comunidade Escolar

Para além da já referida “Semana do Mar”, têm lugar anualmente atividades no N.T.M. Creoula, sendo selecionados um conjunto de alunos acompanhados por professores durante os dias de navegação e experiências a bordo, fruto de uma parceria com a Marinha Portuguesa. Para além deste parceiro institucional, para ajudar à concretização de um efetivo currículo do mar, a escola possui outros parceiros institucionais, como o Fórum Empresarial para as Ciências do Mar, Oceanário de Lisboa, Centro de Ciência Viva, a Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar, entre outros. Ainda nesta lógica, surgiu no ano letivo 2013/2014 a “Corrida do Mar”, uma prova de atletismo junto à escola que é destinada e tem tido a

participação massiva de toda a comunidade escolar. A escola procura ter para cada ano de início de ciclo, com maior ênfase no ensino secundário, um conjunto de atividades integradoras e de reforço das relações afetivas entre alunos e professores, como são exemplo os “Campos de Descoberta” e a proposta de realizar o “Caminho de Santiago” numa perspetiva não-confessional, mas de descoberta e reflexão interiores. Duas atividades que mobilizam também toda a comunidade escolar são as “Campanhas Solidárias” que passam pela recolha de produtos para instituições que auxiliam famílias desfavorecidas - articulando também com um projeto também recorrente que é a participação na recolha do “Banco Alimentar” – e a “Festa das Famílias”, um evento lúdico de encerramento do ano letivo, onde as famílias têm um papel ativo no desenvolvimento das diferentes atividades, em articulação com os professores responsáveis de turma.

Tendo ainda presente o Quadro 49 (Síntese de Atividades da Escola à luz do Projeto Educativo), foi possível identificar outras atividades que ajudam a caracterizar o projeto educativo da escola.

No âmbito da “Formação Humana”, no 12º ano, os alunos participam num *bootcamp* de empreendedorismo social, formação certificada pelo Instituto de Empreendedorismo Social-*Social Business School*, que visa contribuir para um melhor discernimento dos alunos - constituídos em equipas e com um tutor atribuído -, tendo em vista a implementação de um projeto de intervenção social que possa deixar uma marca positiva nos bairros mais desfavorecidos da freguesia em que se insere a escola.

O projeto “República das Letras” (πόλλ' οἷδ' ἀλώπηξ, ἑχῖνος δ' ἐν μέγα) é uma atividade para o ensino secundário, que, segundo a circular entregue aos alunos, é *“dinamizado por um especialista em Estudos Políticos e de Geopolítica e Geoestratégia e Professor da Universidade Católica, sendo um programa único no país que parte da análise, através de seminários, dos grandes clássicos da literatura grega, para intervir ativamente e compreender os temas essenciais da civilização europeia. As palavras do dinamizador, num artigo do Expresso de 21 de janeiro de 2012, ilustram bem a importância decisiva e diferenciadora que um projeto deste género pode ter na construção do pensamento e na formação científica e humana dos alunos: “(...) os gregos de há dois mil e quinhentos anos continuam a ser essenciais. Essenciais porque inventaram praticamente tudo o que é importante ao nível da política, história, literatura, ciência e desporto. Essenciais também por terem falado e escrito sobre as fragilidades, a audácia e a inteligência que sempre caracterizaram as mulheres e os homens ao longo dos tempos. Essenciais, finalmente, por nos obrigarem a refletir e a pensar pela nossa própria cabeça. Numa sociedade que quer ser uma democracia liberal, isto é uma coisa absolutamente essencial”. O carácter transversal e interdisciplinar desta atividade e a sua relação com o projeto educativo da escola, pretende contribuir para um enriquecimento da dimensão pessoal, académica e profissional dos alunos.”*

Por último, o programa “Ser a Empreender” é uma iniciativa que surgiu da reflexão e iniciativa de alguns docentes, numa lógica de intraempreendedorismo em linha com o projeto educativo, destinada a alunos que manifestem interesse numa colocação profissional nas pausas letivas, sendo selecionados em função dos interesses manifestados aquando da inscrição e colocados em empresas parceiras. Na maioria dos casos, a generalidade das empresas era detida por encarregados de educação ou, não sendo os proprietários, possuíam funções de chefia. Através da análise ao guião do programa, foi possível perceber que se *“pretende alargar a aprendizagem a um contexto profissional, que proporcione competências cognitivas, técnicas e tecnológicas, mas também emocionais e sociais. São estas as ferramentas que lhes permitirão integrar um mundo em mudança. Neste programa, os alunos acompanham um profissional numa instituição associada durante 1 a 3 dias, durante o período das férias escolares. Trata-se de uma atividade de mentoring, em contexto profissional, para observação, experiência, reflexão e avaliação – primeiros passos de uma integração ativa na vida profissional.”*

Tendo presente as atividades descritas, a escola buscará a materialização de um currículo do mar, que só será possível com o trabalho interdisciplinar e fortemente comprometido por parte dos docentes, com a adesão simultânea dos alunos. Também é possível notar uma preocupação transversal em proporcionar aos alunos experiências diferenciadas que possam concorrer para a sua formação integral, capazes de os preparar e comprometer para com uma multiplicidade de desafios da sociedade, de natureza académica, profissional, pessoal e social.

Fruto do projeto educativo e das orientações que emanam da direção pedagógica e de outros órgãos incluídos numa chefia de topo, é lançado no início de cada ano letivo um lema que acompanha e norteia muitas das iniciativas e tarefas dirigidas a toda a comunidade escolar, em cada ano letivo. Os lemas dos quatro anos letivos em que se centrou esta investigação foram os seguintes, conforme plasmado no Quadro 50 (Lemas da Escola (2010/2011 a 2013/2014)).

Quadro 50 - Lemas da Escola (2010/2011 a 2013/2014)

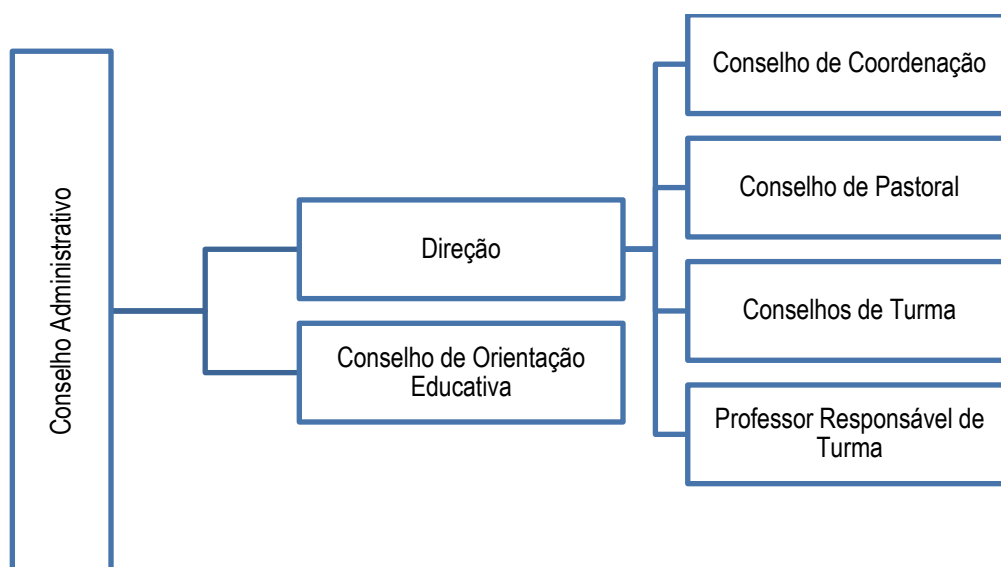
Ano Letivo	Lema
2010/2011	Ser a servir
2011/2012	Faz-te ao largo
2012/2013	Um mundo para além do meu
2013/2014	Pelo bem comum

Analisando os diferentes lemas que foram propostos, é notória a interrelação e continuidade entre estes, da ligação ao paradigma pedagógico que é intrínseco à escola, querendo transparecer ideais altruístas de serviço e atenção ao outro (ou *cura personalis*, expressão recorrente nos documentos da escola), de aventura, de um convite pessoal a que se deixe desafiar, encorajando a saída das zonas de

conforto, de um discernimento pessoal capaz de se reconhecer e impelir para fora de si, na procura da construção de um bem comum.

Continuando a apresentação de resultados relativos à caracterização da organização escolar do ponto de vista institucional e pedagógico, considerou-se importante, fruto de todo o trabalho de recolha documental e posterior seleção e análise da informação, trazer a este capítulo o organograma da escola, presente no projeto educativo, mas com maior destaque no regulamento interno. Desta forma, foi possível elaborar a Figura 40 (Organograma da Escola), que ajuda a perceber como se organiza a escola.

Figura 40 - Organograma da Escola



Fonte: Adaptado do Regulamento Interno.

Do regulamento interno da escola foi possível retirar as seguintes informações respeitantes aos órgãos/funções acima enunciados.

O Conselho Administrativo tem como principais competências as de *“definir as orientações estratégicas, fixar os objetivos e formular as políticas de gestão, designadamente nas áreas da organização administrativa e das normas de funcionamento e controlo interno; bem como ao nível da gestão económico-financeira e dos recursos humanos”*, sendo composto por três elementos eleitos pela entidade instituidora, por regra, um dos proprietários, um diretor geral e o administrador executivo em funções.

O Conselho de Orientação Educativa consiste num órgão consultivo *“que dá parecer sobre os princípios educativos e a prática pedagógica da escola”*, podendo também *“propor e dar parecer sobre projetos de inovação pedagógica”*, sendo composto pelo diretor pedagógico, pelo administrador executivo e por representantes da entidade instituidora e da Companhia de Jesus.

Quanto à Direção, diz respeito ao órgão deliberativo que *“coordena toda a atividade educativa da escola, tendo como competências: assegurar a conveniente aplicação do Ideário; assessorar o diretor pedagógico no exercício das suas funções; zelar pelo cumprimento das normas aplicáveis do Ministério da Educação; dar orientações para a elaboração do plano anual da escola; promover a formação permanente dos professores; estabelecer e avaliar os objetivos anuais da escola; planificar as atividades educativas curriculares e de complemento curricular”*. Este órgão é composto pelo diretor pedagógico, pelo administrador executivo, pelo representante da Companhia de Jesus, pelo coordenador da Pastoral, por um secretário-geral e pelos diferentes diretores de ciclo (pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico, 2º ciclo do ensino básico, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário).

O Conselho de Coordenação consiste num órgão *“que garante a boa qualidade científica, pedagógica e didática da formação praticada na escola, tendo como competências, entre outras: fazer a coordenação geral do funcionamento dos departamentos; aprovar os projetos de inovação pedagógico-didática a desenvolver com os alunos; aprovar os princípios orientadores dos vários tipos de avaliação dos alunos; propor ações de formação para os professores mediante as necessidades diagnosticadas; promover iniciativas de troca de experiências pedagógicas e didáticas entre os vários departamentos; promover a articulação entre os vários níveis de ensino, num processo de conexão que permita rentabilizar esforços desenvolvidos na educação”*. O Conselho de Coordenadores é composto pelo diretor pedagógico, diretores de ciclo, coordenadores de departamento, coordenadores da Pastoral, Formação Humana, Atividades de Complemento Curricular e GPP-Gabinete de Psicopedagogia.

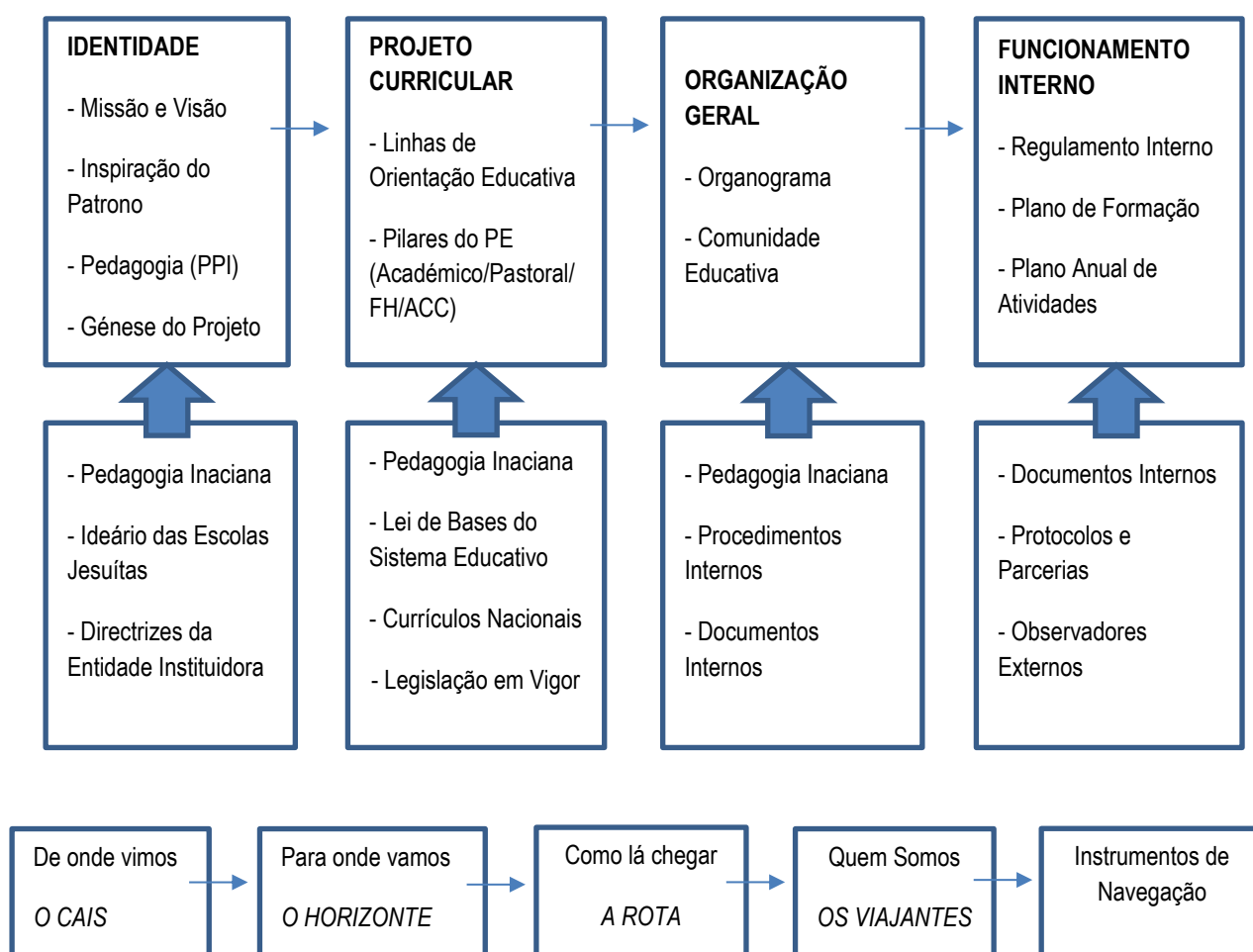
No respeitante ao Conselho de Pastoral, a este órgão compete *“propor, animar, acompanhar e avaliar toda a atividade pastoral da escola”*, sendo constituído pelo diretor pedagógico, pelo coordenador da Pastoral e ainda pelo capelão da escola.

Quanto aos Conselhos de Turma, consiste no órgão que *“realiza e acompanha a avaliação das atividades da turma”*, sendo composto pelos professores das diferentes disciplinas, diretor de ciclo respetivo e representante do GPP, tendo a presidir o professor responsável de turma enquanto *“principal acompanhante e orientador do desenvolvimento de cada aluno da turma, na globalidade e integração das dimensões pessoal, social, religiosa e académica, sendo nomeado pela direção pedagógica de entre os professores da turma, mediante parecer do diretor de ciclo, do qual depende diretamente”*. Cabe ao professor responsável de turma *“coordenar todas as atividades da turma pela qual é responsável”*, constituindo-se como *“o elo de ligação preferencial com pais e encarregados de educação em assuntos relacionados com os alunos da sua turma”*.

Da análise aos diferentes órgãos e respetivas competências é possível retirar dados que apontam no sentido de estarem aí bem presentes preocupações ao nível do diagnóstico e da implementação de ações de formação contínua docentes na organização escolar.

Uma síntese de todo o projeto educativo e do regulamento interno, enquanto documentos estruturantes de toda a vida da escola, pode ser observado na Figura 41 (Carta de Mear para o Século XXI), a que, nos próprios documentos originais, foi apelidada de *Carta de Mear para o Século XXI*.

Figura 41 – Carta de Mear para o Século XXI



Fonte: Adaptado do Projeto Educativo e Regulamento Interno.

Esta designada *Carta de Mear*, que remete para a ligação simbólica da escola ao mar, pretenderá enaltecer a sua identidade, bem como a pedagogia e projeto educativo a ela associadas. Transparece, de igual forma do documento, a importância dada à política de formação como um dos principais meios, ou *instrumentos de navegação*, para alcançar o *horizonte* ambicionado.

Enquadrado no projeto educativo e na pedagogia que lhe está subjacente, encontra-se associada uma prática reflexiva e colaborativa permanente ao nível de todos os atores educativos, em particular junto

dos professores – formalmente através de ações de formação contínua, mas também por uma via informal -, procurando-se a melhoria de práticas que possam levar a um desenvolvimento integral dos alunos. Esta melhoria de práticas poderá ser resultante de um reforço do trabalho cooperativo dos docentes, ajudando a atenuar, assim, a tão frequente e citada cultura individualista do ensino (Korthagen, 2011). Para a prossecução deste desiderato, torna-se essencial a existência de um clima propício à aprendizagem, um ambiente escolar onde exista afetividade (Amado *et al.*, 2009), onde professores e alunos consigam atingir elevados níveis motivacionais, por se sentirem parte integrante de todo um contexto escolar que os reconhece e valoriza (Mucharreira, 2012). Neste enquadramento, que possa ser dada atenção a dimensão emocional dos docentes a que não é ainda dada muita relevância, na mesma medida das outras dimensões, como já atrás exposto, podendo colocar em causa a qualidade do seu trabalho e, consequentemente, do ensino em geral (Freire *et al.*, 2011).

Tradicionalmente opostas ao longo do tempo, no campo educativo, seria importante que estas duas dimensões, a cognitiva e afetiva ou emocional, se articulassem e tidas em maior consideração nos sistemas educativos, pois o ensino é uma atividade eminentemente relacional, logo, com uma forte presença das emoções (Schultz & Pekrun, 2007; Estrela, 2010; Freire *et al.*, 2011).

No que diz respeito particularmente aos professores e às ações de formação que sempre tiveram lugar desde o primeiro ano letivo, é notório o estímulo para uma prática reflexiva permanente, como dimensão natural da prática pedagógica (Zeichner & Liston, 1996), tendo em vista a elevação da competência do professor (Korthagen, 2011), aquilo a que o PPI designa por *magis*, o querer ir mais além. Este processo de melhoria contínua pode constituir-se, não apenas, como um caminho individual, mas eminentemente comunitário, revelando uma designada *cura personalis*, ou seja, uma preocupação sincera com o outro, próximo ou mais distante (Caruana, 2014; Trindade *et al.*, 2015).

Como se elucidará mais à frente, onde teremos a oportunidade de discriminar detalhadamente as modalidades e temáticas das ações de formação contínua que foram promovidas nos primeiros quatro anos letivos da escola, uma das ações de formação que mais se tem destacado, pela sua transversalidade e duração, tem sido a que se tem centrado especificamente na avaliação das aprendizagens e, em função desta, a adequação dos respetivos critérios e instrumentos de avaliação a serem adotados pelos diferentes grupos disciplinares. Neste sentido, de acordo com a política de formação da escola, plasmada em diferentes documentos, pretendia-se com esta prática reflexiva conjunta a partilha de ideias e práticas, a procura de pontos em comum, sendo esta ação contextualizada à taxonomia de Bloom, ao projeto educativo e à pedagogia inicianiana. Desta forma, em linha com o exposto por Caruana (2014), pretendia a prática reflexiva a sensibilização dos professores para um autoconhecimento das suas experiências de aprendizagem, as suas crenças e valores para que pudessem ser fatores impulsionadores da sua ação que,

combinada com os cinco eixos do PPI - contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação -, poderia promover um desenvolvimento profissional, pessoal e espiritual (Font-Guzmán, 2014). Esta ação de formação em concreto foi – e continua a ser - dinamizada por formadores internos e externos, com a supervisão científica de uma instituição de ensino superior.

De salientar que na escola que se constituiu como campo de estudo, para além da clara aposta no recurso a ações de formação, é possível encontrar algumas evidências que apontam no sentido de relevar a produção de conhecimento de natureza científica, a partir do desenvolvimento de trabalhos de investigação, desenvolvidos individualmente ou por intermédio de grupos de investigação.

Um dos exemplos prende-se precisamente com a temática da formação contínua tendo em vista a utilização das NTIC na prática docente. Com base no modelo “Formação-Ação-Reflexão” (Costa & Viseu, 2008) - que possui aparentes ligações aos eixos constituintes do paradigma pedagógico iniciano – é proposta uma abordagem que rompe com os modelos tradicionais de “levantamento de necessidades” de formação e a operacionalização das mesmas. Desta forma, a ação de formação docente é ajustada às necessidades identificadas pelos próprios docentes, existindo a possibilidade de ocorrer desenvolvimento profissional docente fora do tempo e espaços onde tradicionalmente estes ocorrem (Costa & Viseu, 2008). Este modelo foi aplicado nesta escola, assumindo que as NTIC possuem em si um potencial transformador da *praxis* docente, onde foi sendo promovida uma reflexão partilhada em diversas etapas de implementação plurianual do projeto. Alguns dos resultados apontaram no sentido de um forte recurso às NTIC, não apenas para uso profissional, mas também pessoal e também foi notória uma quebra no envolvimento dos docentes, ao longo do tempo, justificável, segundo os sujeitos de estudo, pela falta de tempo (Costa *et al.*, 2013). A corroborar este potencial transformador através da incorporação das NTIC, é de referir a inclusão da escola e docentes em relatórios que realçam a sua excelente incorporação e a capacidade de inovação das práticas de ensino (Microsoft, 2016).

Noutros casos a investigação tem procurado compreender de que forma o projeto educativo, particularmente na materialização da semana alusiva ao mar, com os seus trabalhos de projeto, podem contribuir para um reforço da interdisciplinaridade e da criatividade no ensino artístico. Recorrendo à integração da taxonomia de objetivos educacionais para a determinação de objetivos curriculares e para a implementação de metas gerais de ensino (Krathwohl, 2002), foi possível a Trindade *et al.* (2015) encontrarem evidências que apontam no sentido de a taxonomia proposta poder fomentar o desenvolvimento dos alunos, reforçando os seus níveis de criatividade e de interação social, bem como a oportunidade para conjugarem conhecimentos interdisciplinares. No mesmo sentido apontaram os estudos de Jorge (2014), ao evidenciar melhorias na criatividade dos alunos sujeitos de estudo perante a tarefa de construção de materiais da didática das artes visuais.

Numa linha de investigação de natureza biográfica, o relatório reflexivo de Cardoso (2012) incidiu sobre o projeto educativo enquanto meio para a construção de uma escola com uma identidade própria e aberta à inovação, onde haja a criação de condições para se dar um efetivo desenvolvimento profissional docente, descrevendo, através do relato da sua ação na escola enquanto diretora de ciclo, as estratégias capazes de produzir os contextos adequados a essa concretização. As principais conclusões de Cardoso (2012) incidiram na valorização da formação em contexto enquanto estratégia por excelência de construção do conhecimento profissional, bem como do papel do diretor de turma (neste contexto, designados por professores responsáveis de turma) e respetivos conselhos de turma para a reflexão e definição de estratégias pedagógicas capazes de dar resposta às necessidades de cada turma e/ou aluno(s), possibilitando desta forma o desenvolvimento profissional docente.

Em síntese, de acordo com os resultados apresentados relativos a uma caracterização ampla do contexto do estudo, pode concluir-se que a escola possui um conjunto diversificado e moderno de infraestruturas físicas, inserida num contexto geográfico, económico e social favorecido, comparativamente a outras freguesias do município e área metropolitana de Lisboa, mais ainda quando comparado com indicadores de âmbito nacional. É notória a importância dada, pelo menos do ponto de vista teórico, ao paradigma pedagógico iniciano e ao currículo do mar no projeto educativo da escola, estando as diferentes atividades para docentes, discentes e comunidade escolar em geral alinhadas com esses eixos estruturantes. Neste sentido, os resultados apontam no sentido de a pedagogia iniciano, na escola em causa, pretender quebrar com uma certa visão utilitarista da educação (Carena, 2006), procurando promover uma educação em liberdade e integral, alunos comprometidos com a sociedade em que se inserem, não deixando de desafiar todos os outros elementos da comunidade educativa a esta responsabilidade comum. A realidade ideal projetada desta pedagogia não se pretende confinada a um designado sucesso educativo, alargando-se à formação integral dos indivíduos. Segundo Hise e Massey (2010), as características que emergem da pedagogia iniciano, envolvendo alunos, mas também os professores, passa, essencialmente e de forma sintética pelos seguintes aspetos, identificados na organização escolar em estudo:

- Uma atenção individual e a preocupação com cada pessoa, a designada *cura personalis*;
- A promoção de uma formação integral de cada indivíduo, nos diferentes contextos em que se insere;
- Um incentivo permanente para a aprendizagem contínua, cooperativa e solidária, instituindo um genuíno interesse em aprender a aprender.

Os resultados apresentados evidenciam, igualmente, até este ponto, que a escola estará ainda à procura de um caminho - a que não será alheio o facto de ser uma escola recente -, bem exemplificativo no documento *Carta de Marear para o Século XXI*. Neste sentido, foi possível constatar a relevância atribuída

à política de formação e a projetos de investigação desenvolvidos na escola, tendo em vista a plena concretização do seu projeto educativo.

2. Caracterização dos profissionais de ensino à luz do projeto educativo

Os resultados apresentados de seguida resultam, igualmente, do acesso e consulta a diferentes documentos, entre eles o balanço social da escola, apresentando-se neste ponto os dados referentes a toda a escola, ficando a caracterização biográfica dos informantes-chave em específico para o ponto seguinte, respeitante às entrevistas.

Com o quadro seguinte dá-se início à caracterização dos profissionais afetos às diferentes vertentes do projeto educativo, sendo que no caso específico do Quadro 51 (Caracterização da vertente Académica do Projeto Educativo) o foco radica na vertente académica.

Quadro 51 - Caracterização da vertente Académica do Projeto Educativo

	Pré-escolar 10/11 (nº)	Pré-escolar 13/14 (nº)	Variação (%)	1º ciclo 10/11 (nº)	1º ciclo 13/14 (nº)	Variação (%)	2º, 3º ciclo e Secundário 10/11 (nº)	2º, 3º ciclo e Secundário 13/14 (nº)	Variação (%)
Professores e Educadores	13	13	0 %	13	24	84,6 %	34	69	102,9 %

Apesar de se notar o reforço do pessoal docente, particularmente no 2º, 3º ciclo e secundário, também é de realçar que, em todos anos letivos em estudo, existiu sempre alguma rotatividade de pessoal docente, embora sem grande relevância estatística. As saídas registadas foram, quase sempre, por iniciativa do docente para abraçar novos projetos. Para além destes dados que surgiram da recolha documental, de referir que dos 20 informantes-chave a quem foram realizadas entrevistas - uma docente do 1º ciclo e a diretora desse mesmo nível de ensino -, optaram por abandonar a escola sem qualquer garantia imediata de colocação, completando esta última apenas um ano de serviço na instituição, tendo apontado, como principal motivo para a decisão de saída, o trabalho esgotante, sem qualquer margem para outras atividades pessoais, familiares e académicas.

Quadro 52 - Caracterização da vertente Pastoral e Formação Humana do Projeto Educativo

	2010/2011 (nº)	2013/2014 (nº)	Variação (%)
Professores e outros responsáveis	2	4	100 %

A coordenação da vertente “Pastoral e Formação Humana” tem registado, pelos valores apresentados no Quadro 52 (Caracterização da vertente Pastoral e Formação Humana do Projeto Educativo), um crescimento quando se compara o primeiro ano letivo da escola com o último em análise, de 2013/2014.

Quadro 53 - Caracterização da vertente ACC – Atividades de Complemento Curricular do Projeto Educativo

	2010/2011 (nº)	2013/2014 (nº)	Variação (%)
Professores e outros responsáveis	15	55	266,7 %

O mesmo acontece com a vertente “ACC-Atividades de Complemento Curricular”, ao analisarmos os dados do Quadro 53 (Caracterização da vertente ACC – Atividades de Complemento Curricular do Projeto Educativo), embora com um crescimento mais acentuado, na ordem dos 267%, podendo este valor ser explicado, em grande medida, pelo aumento gradual de alunos matriculados na escola ao longo dos anos letivos em análise e consequente maior propensão para inscrições de alunos interessados, conforme demonstrado no Quadro 54 (Evolução dos Alunos inscritos nas ACC – Atividades de Complemento Curricular) que se segue.

Quadro 54 - Evolução dos Alunos inscritos nas ACC – Atividades de Complemento Curricular

Ciclos	2010/2011 (nº)	2013/2014 (nº)	Variação (%)
Pré-escolar	243	244	0,4 %
1º ciclo do ensino básico	230	429	86,5 %
2º ciclo do ensino básico	105	215	104,8 %
3º ciclo do ensino básico	70	364	420 %
Ensino secundário	30	175	483,3 %
Total	678	1427	110,5 %
Total de inscritos nas ACC	444 (65,9%)	710 (49,8%)	59,9 %

É notório o reforço das inscrições de alunos em face do maior número de matrículas na escola, em virtude de no ano letivo de abertura da escola, em 2010/2011, a generalidade dos alunos matriculados se encontrar no pré-escolar e 1º ciclo, sendo que os restantes ciclos foram sendo gradualmente reforçados nos anos letivos subsequentes. Apesar de se verificar um crescimento em termos absolutos, de 444 para 710 inscritos nas ACC, correspondendo a uma variação na ordem dos 60%, entre 2010/2011 e 2013/2014, é de assinalar uma perda em termos relativos, pois no primeiro ano letivo quase 66% dos alunos da escola frequentavam as ACC e esse peso baixou no último ano letivo em análise, para os 49,8%.

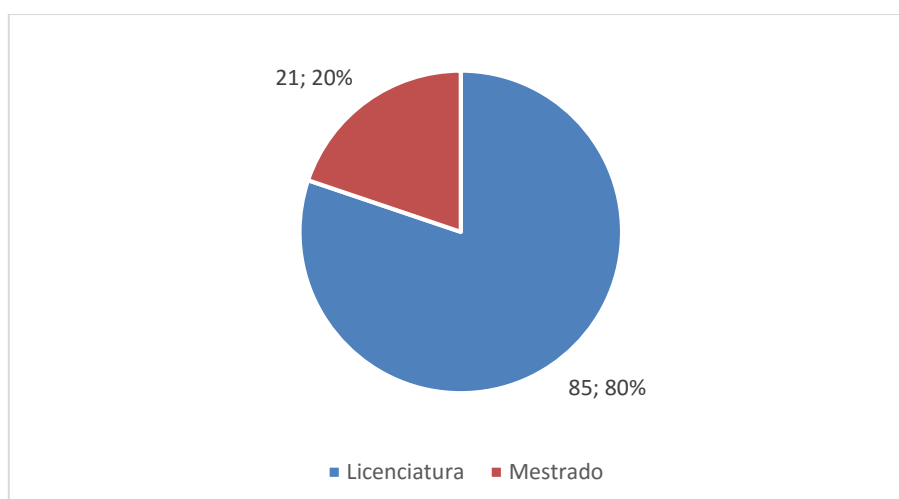
Quadro 55 - Caracterização do GPP – Gabinete de PsicoPedagogia

	2010/2011 (nº)	2013/2014 (nº)	Variação (%)
Profissionais Gabinete Psicopedagogia / Administrativos	12	14	16,7 %

Em linha com a necessidade de reforçar os profissionais docentes, também o “GPP-Gabinete de PsicoPedagogia” foi assistindo a um ligeiro reforço dos seus recursos humanos, registando uma variação na ordem dos 16,7% (Quadro 55 - Caracterização do GPP – Gabinete de PsicoPedagogia).

A Figura 42 (Habilitações Académicas dos Educadores e Professores – 2013/2014) apresenta a distribuição das habilitações literárias dos professores e educadores. Como é possível verificar, a esmagadora maioria destes (80%), possui o grau de licenciatura, enquanto 20% possui o mestrado.

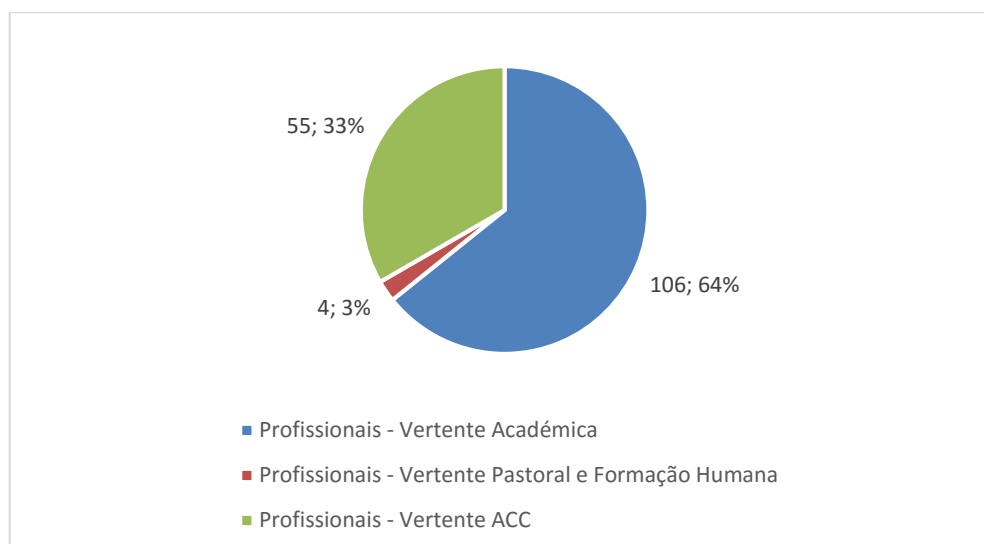
Figura 42 - Habilitações Académicas dos Educadores e Professores – 2013/2014



De acordo com a recolha documental, foi ainda possível constatar que se encontravam inscritos, em 2013/2014, quatro profissionais docentes em cursos de mestrado e três profissionais docentes em cursos de doutoramento, quando em 2010/2011 existiam três profissionais docentes inscritos em cursos de mestrado e apenas um em curso de doutoramento.

A Figura 43 (Relação da Tipologia dos Profissionais por Vertente do Projeto Educativo – 2013/2014) que se apresenta pretende sintetizar os dados referidos anteriormente, tendo a pretensão de exemplificar o peso relativo do número de profissionais alocados às diferentes dimensões do projeto educativo.

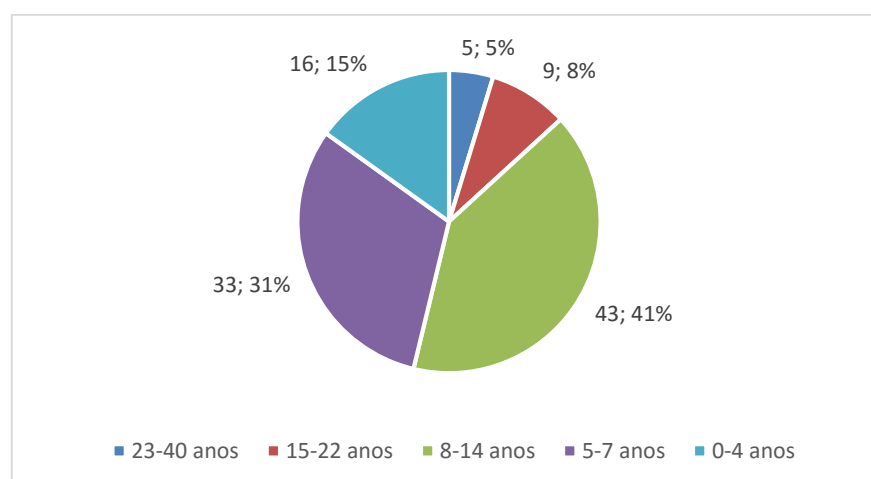
Figura 43 - Relação da Tipologia dos Profissionais por Vertente do Projeto Educativo – 2013/2014



Como é possível constatar, 64% dos profissionais encontrava-se afeto à “vertente académica”, seguindo-se os 33% relativos à “vertente ACC”, possuindo as outras duas vertentes, vistas conjuntamente, um peso residual de 3%.

De seguida, através da Figura 44 (Tempo de Serviço Docente – 2013/2014) é possível aceder à distribuição dos professores e educadores de acordo com o tempo de serviço docente em 2013/2014.

Figura 44 - Tempo de Serviço Docente – 2013/2014



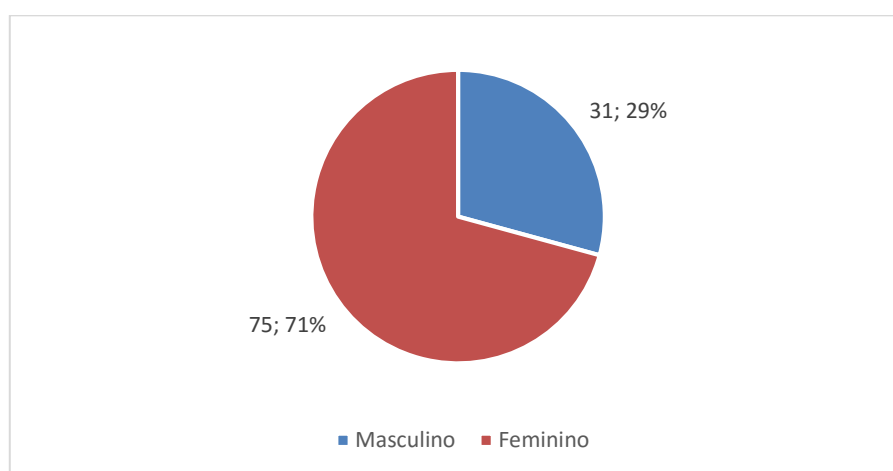
Constata-se que a grande maioria dos docentes possuía um tempo de serviço docente entre os 5 e os 14 anos (72%), sendo de notar, contudo, uma maior proporção relativa dos que acumulavam entre 8 a 14 anos de tempo de serviço (41%), consistindo precisamente esta uma das fases divergentes da carreira docente, segundo Gonçalves (2000), conforme se exemplifica no ulterior Quadro 56 (Relação do Tempo de Serviço com as Fases da Carreira Docente – 2013/2014).

Quadro 56 - Relação do Tempo de Serviço com as Fases da Carreira Docente – 2013/2014

Tempo de serviço docente	Fase	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
0-4 anos	Fase da Descoberta	16	15
5-7 anos	Fase da Estabilidade	33	31
8-14 anos	Fase da Divergência (Positiva ou Negativa)	43	41
15-22 anos	Fase da Serenidade	9	8
23-40 anos	Fase da Renovação do Interesse ou Desencanto	5	5
Total		106	100

É de assinalar que 46% dos professores e educadores, ou seja cerca de metade, são profissionais do ensino que estão, segundo Gonçalves (2000), em fases das suas carreiras docentes de forte instabilidade, períodos críticos de questionamento, que podem conduzir a divergências positivas ou negativas, com naturais reflexos em toda a sua prática docente. Na Figura 45 (Caracterização Docente quanto ao Género - 2013/2014) é evidenciada a proporção de docentes e educadores quanto ao género.

Figura 45 - Caracterização Docente quanto ao Género - 2013/2014



O peso do sexo feminino é evidente, com um expressivo peso relativo de 71%, contra 29% respeitante ao sexo masculino. Resultante da diversa documentação consultada, foi ainda possível perceber que os professores do pré-escolar se situam num escalão etário entre os 27 e 46 anos, os do 1º ciclo entre 27 e 39 anos, e os do 2º, 3º ciclo e secundário entre os 29 e 62 anos. O professor tipo é do sexo feminino, tem 38 anos, possui licenciatura, encontra-se em regime de exclusividade e tem 15 anos de tempo de serviço. O número de professores a tempo parcial sempre foi residual ao longo dos anos, apesar de sempre ter sido uma realidade. De referir que a partir do ano letivo 2012/2013, para efeitos de contabilização do horário letivo docente, foi assumida uma contagem ao minuto, considerando-se um horário completo a lecionação de 20 horas semanais, ou seja, 1200 minutos (assumindo-se os 60 minutos enquanto hora docente e não os 50 minutos conforme vigente no ensino público e na generalidade do ensino particular e cooperativo).

Provavelmente relacionado com esta alteração, os tempos letivos foram reorganizados, sendo abandonadas as lógicas das aulas de 45 e 90 minutos, para tempos letivos de 60 e 75 minutos.

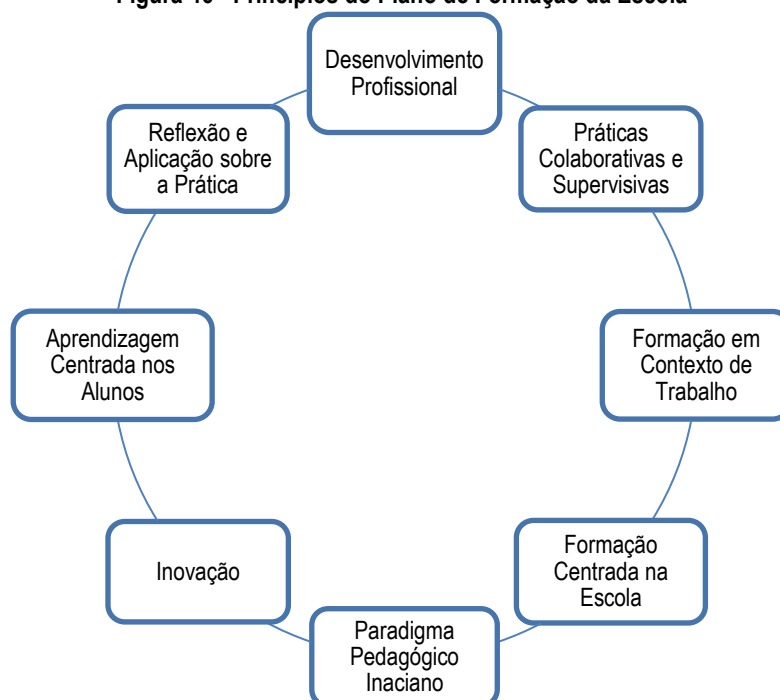
Dada por concluída a caracterização dos profissionais de ensino à luz do projeto educativo da escola, apresenta-se de seguida a caracterização da política de formação à luz desse mesmo documento orientador, o projeto educativo.

3. Caracterização da política de formação à luz do projeto educativo

Os resultados apresentados de seguida resultam da consulta e acesso a diferentes documentos, provenientes de diferentes órgãos e instâncias da organização escolar, tendo sido realizada uma triangulação e sistematização dos mesmos tendo em conta os objetivos da investigação, apresentando-se de seguida o resultado desse processo.

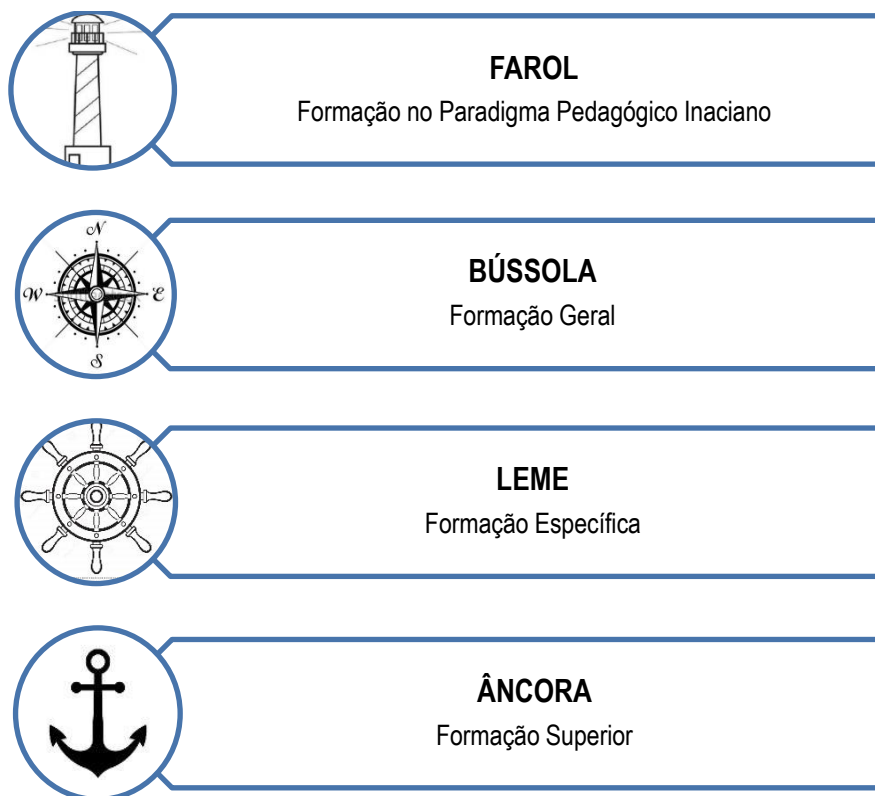
Conforme se pode observar pelo Anexo 2 referente ao plano de formação (PF) da escola na sua versão vigente no ano letivo 2012/2013, existe um Conselho de Formação (CF) que supervisiona a implementação das ações de formação, embora o diagnóstico e a implementação de propostas se diluam pelas diversas estruturas da organização escolar. Como o PF deixa bem claro, é privilegiada uma *“formação em contexto, focada nas questões do quotidiano escolar e, ancoradas nesta intenção, contribuir, pela formação da comunidade escolar, para a concretização do Projeto Educativo”* da escola, e onde se busca *“garantir a qualidade da intervenção pedagógica dos professores”* através da orientação para os seguintes princípios, conforme ilustrado na Figura 46 (Princípios do Plano de Formação da Escola).

Figura 46 - Princípios do Plano de Formação da Escola



Conforme ilustrado na Figura 47 (Representação Simbólica da Política de Formação da Escola à luz do Projeto Educativo), o plano de formação (PF) da escola, respeitante à formação docente, organiza-se em quatro níveis que lhe têm adstrito um ícone que remete para o exposto na Figura 41 (Carta de Marear para o Século XXI), respeitante à *Carta de Marear para o Século XXI*, não deixando esta simbologia de transmitir a abrangência e finalidades das ações de formação adstritas à constante ligação simbólica ao mar.

Figura 47 - Representação Simbólica da Política de Formação da Escola à luz do Projeto Educativo



A Formação no Paradigma Pedagógico Inaciano (FPPI) estrutura-se num conjunto de módulos de formação de participação obrigatória que têm como propósito a apropriação pelos docentes dos princípios da pedagogia inaciana que sustenta a globalidade das práticas educativas da escola, sendo assim como que um farol que orienta, ilumina e situa todas as restantes ações de formação (*vide* Anexo 2).

Quanto à Formação Geral (FG), esta engloba todas as ações de formação, em diferentes modalidades, que não digam estritamente respeito ao PPI e que se destinam, de igual forma, à participação obrigatória da totalidade dos professores e educadores, perspetivando-se ganhos individuais e grupais, onde todo o trabalho e documentos resultantes das ações de formação possam constituir-se como estruturantes da reflexão e trabalho em sede dos diferentes departamentos. Consecutivamente, espera-se que possam conduzir a melhorias ao nível das práticas letivas dos professores e que estas sejam visíveis positivamente nas aprendizagens dos discentes. Muitas das ações de formação implementadas neste nível são planificadas, implementadas e avaliadas por instituições de ensino superior (Anexo 2).

Como o próprio nome sugere, a Formação Específica (FE) diz respeito às ações de formação que são propostas e direcionadas a um departamento curricular em específico ou a uma estrutura em concreto, como as direções de topo ou intermédias, ou os professores responsáveis de turma. Como o PF sugere (*vide* Anexo 2), sempre que possível, será de privilegiar o recurso a formadores internos, para além de que a ação de formação possa estar de certa forma articulada com as diferentes propostas formativas de carácter geral.

Por último, a Formação Superior (FS) diz respeito à generalidade de propostas formativas externas à escola, como mestrados, doutoramentos ou participação em projetos de investigação, maioritariamente disponibilizadas pelas IES, tendo naturalmente um carácter facultativo. Através desta participação individual ou em grupo, o PF refere que se deve procurar que os potenciais benefícios resultantes desta formação superior, possam ser, na medida possível, partilhados com toda a comunidade docente (Anexo 2).

No âmbito desta investigação, colocou-se maior enfoque na Formação Geral e na Formação Específica, alinhados com os pressupostos e justificações presentes no Capítulo I.

Desta forma, apresentam-se, de seguida, alguns dados mais pormenorizados que foi possível recolher em diferentes formatos e que, pelas suas dimensões, serão reproduzidos nos Anexos 3, 4 e 5. Nestes anexos é possível constatar todo o processo de planificação, implementação e avaliação de uma das ações de formação que mais recursos técnicos e humanos tem mobilizado ao longo de vários anos letivos, designadamente a “Avaliação das Aprendizagens”, uma oficina de formação que se enquadra na Formação Geral (Bússola) da escola.

Contudo, importa elencar previamente outras ações de formação igualmente relevantes e de iniciativa da entidade empregadora, selecionadas segundo o envolvimento do maior número de professores e educadores e pela abrangência temporal durante o ano letivo, ou mesmo em termos plurianuais.

Apresentamos, assim, no Quadro 57 (Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2010/2011), Quadro 58 (Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2011/2012), Quadro 59 (Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2012/2013) e Quadro 60 (Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2013/2014), uma síntese por cada ano letivo.

Quadro 57 - Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2010/2011

Tipologia	Designação da Ação de Formação	Modalidade	Área	Formador	Data	Recursos
Bússola (Formação Geral)	Uma Pedagogia da Transformação	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Externos (Universidade Católica do Porto)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Farol (Formação no PPI)	Pedagogia inaciana	Oficina de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos e Externos (Companhia de Jesus)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)

Neste primeiro ano de atividade da escola, uma das ações de formação que mais se destacou, pela abrangência ao nível temporal e do número de destinatários, foi um conjunto de módulos de formação relativos às questões da pedagogia em geral, da avaliação ao serviço das aprendizagens, das lideranças, da motivação dos alunos e da supervisão pedagógica. Esta ação de formação teve lugar durante todo o ano letivo, em horário laboral, sendo a entidade formadora uma instituição de ensino superior, neste caso a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto (FEP-UCP). Também a registar uma oficina de formação que convocou todos os professores e educadores para várias sessões em que eram aprofundadas, em termos teóricos e práticos, as diferentes dimensões da pedagogia inaciana, realçando-se o facto de praticamente todas as sessões terem tido lugar aos sábados.

Quadro 58 - Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2011/2012

Tipologia	Designação da Ação de Formação	Modalidade	Área	Formador	Data	Recursos
Bússola (Formação Geral)	Conceções de Ensino e Avaliação	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Externos (Universidade Católica do Porto)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Farol (Formação no PPI)	Pedagogia inaciana	Oficina de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos e Externos (Companhia de Jesus)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Bússola (Formação Geral)	Quadros Interativos	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Externos (Normática)	1º Período	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Bússola (Formação Geral)	Educação, Liberdade e Autonomia – Um desafio inadiável	Seminário Ação acreditada	Formação de Professores	Formadores Externos (Universidade Católica do Porto)	2º Período	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)

No segundo ano de atividade da escola, ou seja, em 2011/2012, verificou-se uma articulação com as ações de formação do ano anterior, sendo aprofundadas as temáticas abordadas nos módulos de formação

da responsabilidade da FEP-UCP. O mesmo se verificou com as temáticas da pedagogia e educador iniciano, não apenas para os professores que já tinham iniciado funções docentes em 2010/2011, mas de forma mais intensiva para os novos professores a partir de 2011/2012. No primeiro caso, as ações de formação centraram-se nas questões das teorias e modalidades de avaliação, da regulação e da certificação, bem como na promoção do questionamento em contexto de sala de aula, mantendo-se as ações de formação em horário laboral. Já no que diz respeito às oficinas relativas à pedagogia iniciano, manteve-se a realização em alguns sábados, embora parte das sessões já tenha tido lugar em horário laboral. Quanto ao curso de formação relativo ao uso dos quadros interativos, teve lugar em horário laboral, tendo-se revelado como obrigatório para os novos professores e educadores e facultativo para todos os outros. De assinalar, no âmbito da parceria já referida com a FEP-UCP, a realização de um seminário que se constituiu como a única ação de formação acreditada pelo CCPFC.

Quadro 59 - Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2012/2013

Tipologia	Designação da Ação de Formação	Modalidade	Área	Formador	Data	Recursos
Bússola (Formação Geral)	Avaliação das Aprendizagens	Oficina de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos e Externos (Universidade Católica do Porto)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Farol (Formação no PPI)	Pedagogia iniciano	Oficina de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos e Externos (Companhia de Jesus)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Leme (Formação Específica)	As Lideranças para a Educação do século XXI	Curso/Módulo de Formação	Formação de Diretores de Ciclo e Coordenadores de Departamento	Formadores Externos (Universidade Católica do Porto)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)

Em 2012/2013 manteve-se o recurso a várias oficinas de formação a incidirem no paradigma pedagógico iniciano, registando-se como principal alteração o abandono de sessões em período pós-laboral, neste caso ao sábado.

Neste ano letivo teve início uma outra oficina, de natureza plurianual e que ainda decorria no ano letivo de 2015/2016, que se tem centrado na avaliação das aprendizagens e a que se continuará a dedicar algum destaque nas páginas ulteriores. De assinalar o início, neste ano letivo, de ações de formação particularmente dirigidas às especificidades inerentes às chefias intermédias, como diretores de ciclo e coordenadores de departamento.

Quadro 60 - Exemplos de Ações de Formação da Iniciativa da Entidade Empregadora - 2013/2014

Tipologia	Designação da Ação de Formação	Modalidade	Área	Formador	Data	Recursos
Bússola (Formação Geral)	Avaliação das Aprendizagens	Oficina de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos e Externos (Universidade Católica do Porto)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Bússola (Formação Geral)	Escola Digital – Integração de novas tecnologias na sala de aula	Oficina de Formação	Formação de Professores	Formadores Externos (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Farol (Formação no PPI)	Pedagogia Inaciana	Oficina de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos e Externos (Companhia de Jesus)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)
Leme (Formação Específica)	Diferenciação Pedagógica – Movimento da Escola Moderna	Curso/Módulo de Formação	Formação de Educadores e Professores do 1º ciclo	Formadores Externos (Movimento da Escola Moderna)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (auditório, salas, quadros interativos)

Por fim, no ano letivo 2013/2014, para além das ações de formação já referenciadas, em “Avaliação das Aprendizagens” e em “Pedagogia Inaciana”, teve início - ambas em horário laboral - uma oficina de formação da responsabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL) no âmbito de um projeto de investigação-ação relativo à incorporação das tecnologias digitais em contexto de sala de aula, bem como um conjunto de cursos de formação tendo em vista a sustentação teórica e metodológica na implementação de práticas do movimento da escola moderna, no pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

A ação de formação escola digital, resultante de um projeto de investigação-ação, enquadra-se no exposto por Costa e Viseu (2008), segundo o seu modelo F@R (Formação-Ação-Reflexão) onde se perspetiva que o desenvolvimento profissional docente possa ocorrer em espaços e momentos para além daqueles em que tradicionalmente ocorrem. Também de salientar que, segundo os autores, é a partir da reflexão pessoal de cada docente que emerge a consciencialização da necessidade de formação, não deixando este modelo de se enquadrar nas dinâmicas da pedagogia da escola, ao valorizar os processos de reflexão e ação.

Segundo o relatório final do projeto (Costa, 2015) foi observado e corroborado pelos docentes a existência de momentos de partilha e reflexão e de um forte trabalho em equipa no contexto da própria escola. Muitas das inovações tecnológicas foram aplicadas na semana temática da escola, a “Semana do Mar” e, fora deste período em específico, centraram-se muito numa gestão profissional do docente,

constatando-se uma incorporação diminuta em contexto de sala de aula. Quando tal foi conseguido, centrou-se quase exclusivamente numa utilização docente, assente num modelo expositivo, sem se constituírem verdadeiramente como ferramentas passíveis de serem usadas pelos discentes. Estes aspetos, somados às constantes referências à falta de tempo disponível dos docentes em diferentes planos da prática pedagógica, constituíram-se como as principais contingências neste projeto de investigação-ação (Costa, 2015).

De seguida é realizado um enquadramento mais pormenorizado da oficina de formação designada por “Avaliação das Aprendizagens”, pelo facto de, como já referido, se ter constituído como uma das ações de formação que mais recursos técnicos e humanos tem mobilizado ao longo de vários anos letivos (*vide* Anexos 3, 4 e 5).

No Anexo 3 encontra-se patente o documento relativo ao lançamento da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, no ano letivo 2012/2013, destinada a todos os professores do 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, onde se explana a sua pertinência, objetivos e formas de implementação.

No que diz respeito aos objetivos, com a oficina pretendia-se uma generalização de práticas docentes tendentes a colocar o foco da sua ação profissional nos alunos, onde se procurasse a materialização de processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno. Para tal, através das diferentes sessões de formação e tendo sempre subjacente o projeto educativo, era pretendido o alcance de um entendimento comum, respeitando as especificidades de cada disciplina, cada departamento e nível de ensino, em torno dos processos de avaliação.

A ausência ou deficitário entendimento comum em torno das questões da avaliação na escola, até ao lançamento da oficina, terá sido a principal razão que levou à sua realização, pois é indicada uma adesão intelectual por parte dos docentes para com avaliações centradas no aluno, focadas, não tanto na quantidade, mas na qualidade, que não estaria a ter uma repercussão nas práticas.

Quanto à forma de implementação, a oficina pressupunha a realização de várias sessões formativas e reuniões de trabalho ao longo do ano letivo, em sede de diferentes grupos de trabalho. Um primeiro grupo de trabalho alargado, englobando todos os destinatários da formação, e um designado grupo reduzido com elementos nomeados pelas chefias de topo. Para além destes, de assinalar ainda a constituição de um grupo de departamento, com os respetivos membros deste órgão, para além de um grupo coordenador, constituído por diretores de ciclo e coordenadores de departamento. Através da ação destes diferentes grupos, pretendia-se a intensificação de práticas colaborativas numa dimensão reflexiva que possibilitasse uma experimentação/aplicação prática, retro-alimentando essa reflexão crítica. Tendo em vista a

prossecução dos objetivos iniciais, perspectivava-se a conceção de diferentes documentos que traduziriam todo o trabalho dos diferentes grupos, como glossários, perfis de desempenho dos alunos por ano e ciclo, instrumentos e critérios específicos de avaliação por disciplina, em cada ano e ciclo de ensino (Anexo 3).

No Anexo 4 encontra-se um documento disponibilizado a todos os destinatários da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, consistindo num dos muitos documentos e ferramentas de trabalho dos diferentes grupos de trabalho, particularmente em sede de departamentos curriculares. Este documento correspondeu a uma fase da oficina de formação centrada na discussão e reflexão das atitudes no processo de avaliação dos alunos, que já se tinha iniciado em 2012/2013, mas correspondendo este documento em específico ao ano letivo 2013/2014.

Uma vez mais, também neste ponto em específico, é adiantada como principal justificação para um enfoque nos aspetos relativos às atitudes dos alunos o desfazamento entre conceções teóricas e a prática dos docentes, para além do reconhecimento de algumas dificuldades generalizadas na melhor explanação dos critérios de avaliação aos alunos e seus encarregados de educação. A reflexão nestas sessões pretendeu seguir as lógicas dos objetivos centrais da oficina, ou seja, a identificação tão próxima quanto possível da realidade e a busca de entendimentos e pressupostos comuns. No que concerne às atitudes, discutiram-se diferentes tipologias, procurando a separação de atitudes de natureza disciplinar que possuem respostas na mesma linha, de outras que possam ser ensinadas e assim avaliáveis pelos docentes, como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade crítica. Posteriormente, pretendeu-se a reflexão em sede de departamento de como avaliar estas atitudes, o que faria mais sentido em cada caso específico. Assim, era suposto cada departamento refletir na hipótese de os critérios de avaliação assumirem uma ponderação autónoma para o domínio das atitudes ou, por outro lado, assumir as atitudes enquanto competências integradas noutros domínios, como o cognitivo/processual.

Através do Anexo 5 é possível constatar que se deu um prolongamento da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, inicialmente prevista, segundo o Anexo 3, para os anos letivos 2012/2013 e 2013/2014. A passagem a uma nova fase adveio de uma generalizada definição e estabilização dos critérios de classificação das diferentes disciplinas, colocando-se um reforço na reflexão da intervenção pedagógica, tendo em vista um incremento na qualidade do ensino ministrado, não deixando de assumir os mesmos princípios de trabalho colaborativo e de busca de desenvolvimento profissional.

Nesta fase, na transição do ano letivo 2013/2014 – período limite de referência desta investigação – para o ano letivo 2014/2015 era patente a vontade em se reforçar a construção de saber profissional com contributos teóricos da investigação e com o conhecimento individual e conjunto alicerçado na prática, adquirindo as figuras supervisivas, gradualmente, um papel estratégico.

Neste quadro de supervisão pedagógica, para além da existência de formadores e *critical friends*, era assumida a importância de todos os professores se constituírem como supervisores dos pares, implementando-se desta forma cenários supervisivos de natureza dialógica e ecológica, na linha de uma aprendizagem socioconstrutivista na organização escolar.

Em termos operacionais, para além de inúmeras sessões formativas em sede dos diferentes grupos - que para além dos já referidos e existentes nos primeiros anos, como o grupo alargado, grupo reduzido, grupo de coordenação e grupo de departamento, surge o grupo específico de cada conselho de turma -, é perspectivado e relevado, dando continuidade ao verificado nos anos anteriores, o recurso a observação de aulas, com particular incidência nos aspetos das estratégias de ensino e sua coerência com os critérios de avaliação, para além da atenção dada à interação verbal e clima de aula. Para além de as observações de aulas pretenderem, a partir deste ano letivo 2014/2015, uma análise e reflexão específicas a estes aspetos, há a salientar alterações na organização destas observações, passando a partir deste ano por abarcar cumulativamente diferentes dimensões: observações intra-departamentais, observações inter-departamentais, observações intra-conselhos de turma, para além das sempre existentes, desde 2012/2013, observações de aulas pela equipa supervisiva.

No seguimento da descrição realizada anteriormente, respeitante aos objetivos e forma de estruturação do plano de formação da escola, para além da descrição em específico de algumas das ações de formação da iniciativa da entidade empregadora nos primeiros quatro anos letivos, torna-se possível apresentar de seguida resultados com uma maior abrangência e ao mesmo tempo profundidade, recorrendo-se a uma análise estatística descritiva.

De sublinhar que os resultados apresentados de seguida dizem respeito a uma análise global às ações de formação, apresentando-se depois os resultados referentes a uma análise micro às ações de formação de iniciativa dos departamentos e sua avaliação, recorrendo-se para o efeito à apresentação de alguns documentos específicos e trechos de atas. No Quadro 61 (Relação de Ações de Formação por Ano Letivo) é apresentada a relação do número de ações de formação por cada ano letivo, bem como o número total de formandos, número de horas e número médio de formandos por ação.

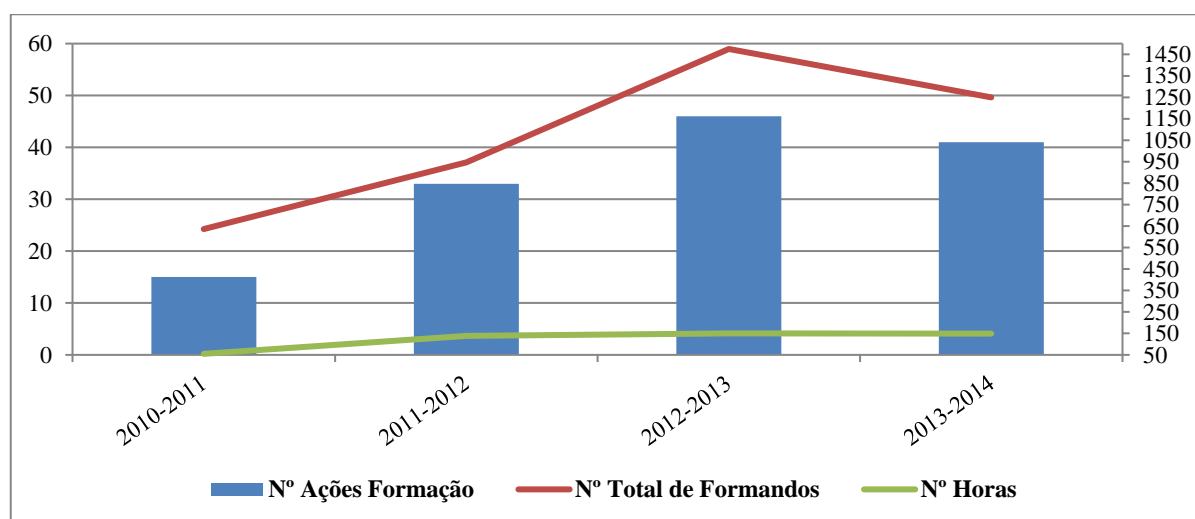
Quadro 61 - Relação de Ações de Formação por Ano Letivo

Ano Letivo	Nº de Ações de Formação	Nº Total de Formandos	Nº de Horas	Nº de Formandos por Ação
2010/2011	15	636	55	42
2011/2012	33	947	139	29
2012/2013	46	1475	150	32
2013/2014	41	1250	149	30
Totais	135	4.308	493	32

Como é possível verificar, o número de ações de formação realizadas teve um sentido crescente ao longo dos anos letivos, registando um valor máximo de 46 ações de formação em 2012/2013, verificando-se no ano seguinte um ligeiro decréscimo, situando-se nas 41 ações de formação. Acompanhando essa tendência, no que diz respeito ao total de formandos envolvidos, de 1475 participantes nas diferentes ações formativas, registou-se um decréscimo para os 1250 em 2013/2014. Já no que diz respeito ao número de horas, é possível constatar que o decréscimo entre os últimos anos letivos em apreço é pouco significativo, o que nos sugere que apesar do ligeiro decréscimo do número de ações de formação entre os anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, as ações formativas neste último ano tiveram, contudo, uma duração mais prolongada, totalizando um total de 149 horas, praticamente o mesmo valor registado no ano letivo anterior, neste caso, 150 horas. Realizando-se a ponderação do número total de formandos pelo número de ações realizadas, foi possível constatar que participaram nas ações de formação, no primeiro ano letivo e em média, 42 formandos, reduzindo significativamente no ano subsequente para uma média de 29 formandos, valor que se revelou como o mais baixo dos anos letivos em análise. No ano letivo seguinte, em 2012/2013 o valor médio voltou a aumentar, para os 32 formandos, voltando a diminuir em 2013/2014, para uma média de 30 formandos por ação. Apesar de estes últimos resultados constituírem uma média, com todas as suas limitações intrínsecas, não deixa de apontar para a existência de algumas ações de formação com um grande número de formandos por sessão, o que, à luz das exigências inerentes à acreditação das ações de formação pelo CCPFC, inviabilizaria a acreditação por parte deste organismo, caso tal fosse equacionado.

A Figura 48 (Relação de Ações de Formação, Formandos e Horas de Formação por Ano Letivo) permite sintetizar o que foi anteriormente exposto, para além de possibilitar uma leitura e perspetiva mais abrangente das variáveis em análise, ao longo do período temporal tido em consideração.

Figura 48 - Relação de Ações de Formação, Formandos e Horas de Formação por Ano Letivo



O Quadro 62 (Modalidades de Formação por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas) que se segue, apresenta a classificação das ações de formação, segundo as modalidades legalmente instituídas, ao longo dos anos letivos.

Quadro 62 - Modalidades de Formação por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas

Modalidades	2010/2011	%	2011/2012	%	2012/2013	%	2013/2014	%	Total	%
Curso/Módulo de Formação	7	46,7	18	54,5	27	58,7	23	56,1	75	55,6
Disciplinas Singulares	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Seminário	0	0,0	2	6,1	2	4,3	1	2,4	5	3,7
Oficina de Formação	8	53,3	13	39,4	17	37,0	17	41,5	55	40,7
Estágio	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Projeto	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Círculo de Estudos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	15	100%	33	100%	46	100%	41	100%	135	100%
<i>Centrada nos Conteúdos</i>	7	47%	20	61%	29	63%	24	59%	80	59%
<i>Centrada nos Processos/Contexto Escolar</i>	8	53%	13	39%	17	37%	17	41%	55	41%

Como se pode observar, o ano letivo inaugural da escola, em 2010/2011 é o único em que a modalidade de oficina de formação teve maior expressão que os cursos/módulos de formação, o que levou, consequentemente, e olhando apenas para a tipificação formal das modalidades segundo o CCPFC, o ano letivo em que as ações de formação se centraram maioritariamente nos processos e contexto escolar (53%), em detrimento dos conteúdos (47%). Nos três anos subsequentes, para além da realização pontual de alguns seminários, a modalidade preponderante foram os cursos/módulos de formação, sempre com um peso relativo entre os 55% e os 58%.

Comparando com os dados apresentados no Quadro 25 (Evolução da Distribuição Percentual de Ações por Modalidade de Formação), no Capítulo II, e apesar de algumas limitações, visto os dados da organização escolar serem apresentados por ano letivo e os do CCPFC (2015) serem relativos ao ano civil, verifica-se que nesta organização escolar, à semelhança das ações de formação acreditadas pelo CCPFC, existe um maior recurso e consequente peso relativo da modalidade curso/módulo de formação, embora de uma forma não tão expressiva. Como se pode verificar, nesta organização escolar o peso relativo situou-se entre os 55% e 58% nos últimos três anos, quando, no mesmo período e segundo os dados do CCPFC (2015), o peso relativo desta modalidade se situava entre os 61% e 72,7%. Outro dado a reter é o facto de a organização escolar em causa recorrer com maior frequência à modalidade oficina de formação e assim verificar-se um reforço percentual na formação centrada nos processos e contextos específicos. Um último

dado a ressaltar da análise comparativa é o de se ter verificado uma maior homogeneidade entre os dados gerais e os da organização escolar no período entre 2011 e 2012.

De seguida, no Quadro 63 (Acreditação das Ações de Formação por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas) apresenta-se a relação das ações de formação da organização escolar que foram ou não acreditadas, ao longo dos anos letivos.

Quadro 63 - Acreditação das Ações de Formação por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas

Formação	2010/2011	%	2011/2012	%	2012/2013	%	2013/2014	%	Total	%
Acreditada	0	0,0	1	3,0	0	0,0	0	0,0	1	0,7
Não Acreditada	15	100,0	32	97,0	46	100,0	41	100,0	134	99,3
Total	15	100%	33	100%	46	100%	41	100%	135	100%

É por demais evidente que a quase totalidade das ações de formação (99,3%), entre 2010/2011 e 2013/2014, não foi acreditada pelo CCPFC, pois, segundo os mesmos registos a que foi possível ter acesso, a não acreditação não ficou a dever-se a uma recusa, mas por não ter sido submetido ao CCPFC qualquer pedido formal de acreditação das ações de formação. Regista-se apenas uma ação de formação acreditada pelo CCPFC, no ano letivo 2011/2012, e que consistiu, conforme já referido anteriormente, num seminário que teve uma instituição de ensino superior como parceira e responsável pela formação.

De seguida, no Quadro 64 (Ações de Formação de acordo com a Simbologia do Projeto Educativo, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas), são descritas as ações de formação da organização escolar segundo a simbologia adstrita ao projeto educativo, ao longo dos anos letivos. Optou-se por separar a formação "Âncora" das restantes pelo facto de os valores inscritos nesta simbologia dizerem respeito a indivíduos e os valores das restantes simbologias serem respeitantes a ações de formação (Quadro 65 - Ações de Formação de acordo com a Simbologia do Projeto Educativo, por Ano Letivo - Frequências Absolutas).

Quadro 64 - Ações de Formação de acordo com a Simbologia do Projeto Educativo, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas

Formação SIMBOLOGIA	2010/2011	%	2011/2012	%	2012/2013	%	2013/2014	%	Total	%
Formação "Farol"	8	53,33	14	42,42	5	10,87	5	12,20	32	23,7
Formação "Bússola"	6	40,00	10	30,30	12	26,09	11	26,83	39	28,9
Formação "Leme"	1	6,67	9	27,27	29	63,04	25	60,98	64	47,4
Total	15	100%	33	100%	46	100%	41	100%	135	100%

Quadro 65 - Ações de Formação de acordo com a Simbologia do Projeto Educativo, por Ano Letivo - Frequências Absolutas

Formação SIMBOLOGIA	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Formação "Âncora"	4	4	5	7

Nos primeiros dois anos letivos, a designada formação "Farol", respeitante ao paradigma pedagógico iniciano, foi claramente dominante, com um peso relativo de 53% e 42%, perdendo significativamente expressão nos anos subsequentes. No que se refere à formação "Bússola", segunda tipologia mais representativa no primeiro ano letivo, com 40% do total de ações de formação, foi paulatinamente também perdendo expressão ao longo dos anos letivos, mas de forma menos acentuada que a formação "Farol", verificando-se uma estabilização na ordem dos 26% de peso relativo, em 2012/2013 e 2013/2014. Já no que diz respeito à formação "Leme", a tendência foi proporcionalmente inversa à das outras duas simbologias, partindo de um peso relativo pouco expressivo na ordem dos 7% para representar, nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, entre 60% e 63% do total das ações de formação realizadas. Olhando para os valores acumulados, dos quatro anos letivos, verifica-se que quase metade das 135 ações de formação realizadas (47,4%) correspondeu a ações de formação "Leme", ou seja, ações de formação específicas a determinadas estruturas, como departamentos, diretores de turma (professores responsáveis de turma) ou chefias intermédias. No que diz respeito à formação "Âncora", verifica-se uma ligeira evolução de docentes em formação avançada, matriculados em cursos de mestrado ou doutoramento, sendo explicável em grande medida pelo reforço do pessoal docente ao longo dos anos letivos, sendo evidente que em qualquer dos anos letivos em causa, o peso relativo destes docentes em formação avançada, em relação ao total de docentes foi residual, nunca representando mais que 6% do total de docentes.

No Quadro 66 (Iniciativa das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas) encontra-se discriminada a relação das ações de formação da organização escolar, de acordo com a estrutura que teve a iniciativa de promover as ações de formação, ao longo dos anos letivos.

Quadro 66 - Iniciativa das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas

Iniciativa Formação	2010/2011	%	2011/2012	%	2012/2013	%	2013/2014	%	Total	%
Organização Escolar	14	93,3	24	72,7	17	37,0	16	39,0	71	52,6
Departamentos	1	6,7	9	27,3	29	63,0	25	61,0	64	47,4
Total	15	100%	33	100%	46	100%	41	100%	135	100%

Estes resultados corroboram os que foram apresentados anteriormente, pois remetem para a evolução crescente do peso dos departamentos enquanto estrutura que, ao longo dos anos letivos, foi

dinamizando ações de formação específicas à sua realidade – parte integrante da formação “Leme”. Ainda assim, no cômputo geral e tendo em consideração os quatro anos letivos, a maioria das ações de formação (52,6%) materializou-se através da iniciativa da organização escolar, das suas chefias de topo.

Enquanto o quadro anterior dizia respeito à iniciativa da formação, o Quadro 67 (Responsabilidade das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas) que se segue diz respeito à responsabilidade formal de concretização da formação, ou seja, a entidade que concentrou em si as funções de planificação, implementação e avaliação das ações de formação.

Quadro 67 - Responsabilidade das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas

Responsabilidade	2010/2011	%	2011/2012	%	2012/2013	%	2013/2014	%	Total	%
IES	6	40,0	8	24,2	4	8,7	11	26,8	29	21,5
Organização Escolar/Parceiros	8	53,3	16	48,5	13	28,3	5	12,2	42	31,1
Departamentos (Formação Interna/Externa)	1	6,7	9	27,3	29	63,0	25	61,0	64	47,4
Total	15	100%	33	100%	46	100%	41	100%	135	100%

Os resultados acompanham os do quadro anterior, sendo patente o já citado reforço do papel dos departamentos, não apenas na iniciativa, mas na própria implementação da formação. Por outro lado, é possível constatar que o peso relativo da responsabilidade exclusiva das IES foi decrescendo, de uns 40% em 2010/2011 para 8,7% em 2012/2013, recuperando em 2013/2014, ano letivo em que, a concretização de 26,8% das ações de formação, foram da sua exclusiva responsabilidade.

De seguida, no Quadro 68 (Relação de Formadores Internos e Externos nas Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas) é apresentada a relação entre formadores internos e externos, relativamente às ações de formação da organização escolar, desenvolvidas ao longo dos anos letivos em apreço.

Quadro 68 - Relação de Formadores Internos e Externos nas Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas

Relação Formadores Internos/Externos	2010/2011	%	2011/2012	%	2012/2013	%	2013/2014	%	Total	%
Formadores Externos	6	40,0	9	27,3	12	26,1	15	36,6	42	31,1
Formadores Internos	9	60,0	24	72,7	21	45,7	16	39,0	70	51,9
Formadores Externos e Internos	0	0,0	0	0,0	13	28,3	10	24,4	23	17,0
Total	15	100%	33	100%	46	100%	41	100%	135	100%

Apesar de se verificar uma evolução gradual, em termos absolutos, do recurso a formadores externos, em termos relativos o que se verifica é um decréscimo entre 2010/2011 (40%) e 2012/2013 (26,1%), notando-se uma ligeira recuperação em 2013/2014 (36,6%). Já no que diz respeito ao recurso a formadores internos, registou-se que, estando em larga maioria nos dois primeiros anos letivos – em grande medida devido à preponderância da formação “Farol” - com 60% e 72,7%, respetivamente, foi diminuindo o seu peso relativo nos anos letivos subsequentes, não pondo em causa, contudo, a sua preponderância em termos absolutos, com 51,9% das 135 ações de formação a recorrerem exclusivamente a formadores internos. De relevar que a partir do ano letivo 2012/2013 tiveram início um conjunto de ações de formação que possibilitaram a atuação concertada de formadores externos em parceria com formadores internos, correspondendo uma parte considerável destes valores à oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”.

O Quadro 69 (Destinatários das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas) remete para as diversas tipologias de destinatários das ações de formação da organização escolar, tendo em conta os diferentes anos letivos.

Quadro 69 - Destinatários das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas

Destinatários	2010/2011	%	2011/2012	%	2012/2013	%	2013/2014	%	Total	%
Todos (Docentes e Educadores)	4	26,7	1	3,0	3	6,5	5	12,2	13	9,6
Grupos Reduzidos (Departamentos)	1	6,7	9	27,3	29	63,0	25	61,0	64	47,4
Grupos Reduzidos (Diretores Ciclo/Coordenadores Departamento/PRT)	0	0,0	2	6,1	4	8,7	1	2,4	7	5,2
Outros Grupos Reduzidos (Docentes e Educadores)	10	66,7	21	63,6	10	21,7	10	24,4	51	37,8
Total	15	100%	33	100%	46	100%	41	100%	135	100%

Da análise do quadro é possível constatar que os grupos reduzidos, enquanto forma de organização dos destinatários da formação representaram, no acumulado dos quatro anos letivos, cerca de 90% das ações de formação, correspondendo a percentagem remanescente a formação destinada à totalidade dos professores e educadores de infância da organização escolar. De entre os grupos reduzidos, destacam-se os departamentos curriculares (47,4%), seguidos por outros grupos reduzidos somente constituídos por professores ou educadores, ou de entre estes, especificamente, quanto a um determinado ciclo (37,8%). Com um peso relativo residual encontraram-se os grupos reduzidos constituídos por diretores de ciclo, coordenadores de departamento ou professores responsáveis de turma (5,2%).

Através do Quadro 70 (Período de Realização das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas) é possível visualizar os valores absolutos e relativos referentes ao período de realização das ações de formação da organização escolar, ao longo dos anos letivos.

Quadro 70 - Período de Realização das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas

Horário	2010/2011	%	2011/2012	%	2012/2013	%	2013/2014	%	Total	%
Laboral	10	66,7	24	72,7	43	93,5	40	97,6	117	86,7
Pós-Laboral	5	33,3	9	27,3	3	6,5	1	2,4	18	13,3
Total	15	100%	33	100%	46	100%	41	100%	135	100%

Constata-se que as ações de formação em horário laboral foram reforçando gradualmente o seu peso relativo, ao longo dos anos letivos, representando 66,7% das formações realizadas no ano letivo 2010/2011 evoluindo para uns significativos 97,6% em 2013/2014. Pese embora esta evidência, de assinalar que nos dois primeiros anos letivos as ações de formação em horário pós-laboral tiveram alguma expressão, 33,3% em 2010/2011 e 27,3% no ano letivo 2011/2012, passando nos anos seguintes a ter um peso relativo residual. O período pós-laboral que se constatou ter sido mais utilizado foi o recurso a vários sábados de manhã ou manhã e tarde. Em termos acumulados, 86,7% das ações de formação tiveram lugar em horário de trabalho, enquanto 13,3% ocorreram em períodos pós-laborais.

Damos agora início, conforme referido anteriormente, à apresentação dos resultados relativos a uma análise mais específica às ações de formação de iniciativa dos coordenadores e/ou dos professores que compõem os diferentes departamentos curriculares.

Os resultados que se apresentam derivam de uma recolha e análise documental que foi materializada num período temporal próximo da saída de campo do investigador, tendo sido justificada pelas primeiras leituras flutuantes da transcrição das entrevistas, de onde emergiu, entre outros aspetos, a valoração dos departamentos curriculares enquanto proponentes e dinamizadores de ações de formação, para além dos resultados atrás enunciados, desde o Quadro 64 (Ações de Formação de acordo com a Simbologia do Projeto Educativo, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas) ao Quadro 69 (Destinatários das Ações de Formação, por Ano Letivo - Frequências Absolutas e Relativas).

Com o propósito de se procurar obter o maior volume de dados e em tempo útil, recorreu-se ao envio de um *email* a todos os coordenadores de departamento, no dia 17 de fevereiro de 2016 (Apêndice 3) para além de conversas e pedidos realizados presencialmente, sendo depois necessário ir reforçando o pedido, variadas vezes, presencialmente e por *email*, pois grande parte dos coordenadores de departamento não enviou a documentação solicitada nas semanas subsequentes. A perceção do investigador foi a de que tal se deveu à sobrecarga de trabalho e à aproximação da habitual semana temática, a “Semana do Mar” e, ao

mesmo tempo, o início da preparação dos conselhos de turma, lançamento das classificações e respetivas sínteses individuais de desempenho dos alunos no término do 2º período. O Quadro 71 (Mapa das Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos e Direções de Ciclo - 2010/2011 a 2013/2014) descreve a evolução, por anos letivos, do número de ações de formação propostas pelos diferentes departamentos e estruturas da escola, adiantando, de igual forma, o número das ações de formação efetivamente realizadas e a respetiva taxa de concretização. Apesar de todos os esforços do investigador em solicitar os dados aos coordenadores de departamento e em triangular esses mesmos dados através de diferentes documentos – em formato papel e digital -, não foi possível obter pontualmente alguns dados respeitantes a um ou outro departamento, ou os respeitantes a um ano letivo em particular.

Quadro 71 - Mapa das Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos e Direções de Ciclo - 2010/2011 a 2013/2014

Departamentos	2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	Propostas Nº	Realizadas Nº (%)	Propostas Nº	Realizadas Nº (%)	Propostas Nº	Realizadas Nº (%)	Propostas Nº	Realizadas Nº (%)
Pré-Escolar (DPE)	-	-	-	-	2	0	2	2 (100%)
1º Ciclo (DPC)	-	-	-	-	-	-	8	8 (100%)
Artes Visuais (DAV)	-	-	-	-	4	0	2	1 (50%)
Ciências Naturais (DCN)	-	-	-	-	2	0	3	2 (67%)
Ciências Físico-Químicas (DCFQ)	-	-	-	-	9	0	4	0
Ciências Sociais e Humanas (DCSH)	-	-	-	-	3	1 (33%)	0	0
Educação Física (DEF)	-	-	-	-	4	3 (75%)	3	2 (67%)
Línguas Estrangeiras (DLE)	-	-	-	-	-	-	2	0
Português (DP)	1	1 (100%)	1	1 (100%)	6	2 (33%)	1	0
Matemática (DMA)	-	-	-	-	3	1 (33%)	2	2 (100%)
Música (DMU)	-	-	-	-	2	2 (100%)	n.d.	n.d.
Religião (DR)	-	-	-	-	6	5 (83%)	n.d.	n.d.
TIC (DTIC)	-	-	-	-	2	2 (100%)	2	2 (100%)
GPP (DGPP)	-	-	-	-	10	9 (90%)	8	6 (75%)
Formação Humana (FH)	-	-	8	8 (100%)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Direções de Ciclo (DC)	-	-	-	-	4	4 (100%)	-	-
Totais	1	1 (100%)	9	9 (100%)	57	29 (51%)	37	25 (68%)

Em termos genéricos, o que mais ressalta da análise do quadro é a evidência que este tipo de ações de formação, de iniciativa dos departamentos ou outras instâncias da escola, só começou a ganhar expressão a partir do ano letivo 2012/2013. Outra forte evidência é a de que muitas ações de formação que foram propostas acabaram por se ficar pela intenção, não se realizando, sendo de sublinhar a existência de alguns departamentos mais concretizadores que outros. No que diz respeito a uma análise global, da taxa de concretização das ações de formação propostas, nos dois primeiros anos letivos verificou-se uma taxa de concretização de 100%, na medida em que foram propostas poucas ações, apenas 1 no ano letivo de 2010/2011 e 9 no ano letivo seguinte. No ano letivo 2012/2013 a taxa de concretização baixou para os 51%, melhorando o registo em 2013/2014, com 68%.

Nos primeiros dois anos letivos, os departamentos ou estruturas onde se verificou uma taxa mais alta de concretização das ações de formação propostas foram o departamento de Português (DP) e o de Formação Humana (FH).

No ano letivo 2012/2013, os departamentos com melhores registos foram o de Música (DMU), TIC (DTIC) e Direções de Ciclo (DC), todos com 100% de concretização, para além da estrutura do GPP (DGPP), com 90%. No campo oposto, verificou-se que alguns departamentos não realizaram qualquer das ações de formação que tinham planificado, destacando-se, neste âmbito, os departamentos das Ciências Físico-Químicas (DCFQ), Artes Visuais (DAV), Ciências Naturais (DCN) e Pré-Escolar (DPE).

No ano letivo 2013/2014, os departamentos com melhores registos foram o de Matemática (DMA), TIC (DTIC), Pré-Escolar (DPE) e 1º Ciclo (DPC), todos com 100% de concretização. No campo oposto, verificou-se a manutenção da tendência do ano anterior, ou seja, a não concretização de qualquer ação de formação proposta pelos departamentos das Ciências Físico-Químicas (DCFQ), Línguas Estrangeiras (DLE) e Português (DP).

As ações de formação apresentadas decorrem da apresentação formal de propostas à direção pedagógica no início dos anos letivos, tendo em conta necessidades de formação diagnosticadas pelos próprios departamentos, sendo por norma realizada, no final do ano letivo, uma avaliação às ações de formação que foram realizadas e uma reflexão aos constrangimentos que terão presidido à sua não realização.

Neste sentido, apresenta-se de seguida, em coerência com o realizado anteriormente com as ações de formação de iniciativa da organização escolar, a descrição de algumas das ações de formação propostas e efetivamente realizadas pelos departamentos.

As ações de formação propostas pelos departamentos pretendem a melhoria da prática letiva dos professores a partir dos recursos do próprio departamento, embora nalguns casos se proponham parcerias inter-departamentais e com organizações externas à escola, à semelhança do que acontece com as ações formativas promovidas pela direção pedagógica. Conforme teremos oportunidade de exemplificar, nas próximas páginas, as necessidades que maioritariamente são identificadas prendem-se com aspetos pedagógicos, da formação de professores em geral e, muito concretamente, na didática específica de cada grupo disciplinar. É precisamente nestes aspetos que incide a única proposta formativa de iniciativa dos departamentos, no ano letivo 2010/2011, conforme ilustra o Quadro 72 (Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2010/2011).

Quadro 72 - Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2010/2011

Departamento	Designação da Ação de Formação	Modalidade	Área	Formador	Data	Recursos
Português (DP)	O que muda com o novo acordo ortográfico	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formador Interno	3º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)

A ação de formação proposta e realizada neste ano letivo pelo departamento de Português centrou-se na formação de professores, tendo sido dinamizada por um formador interno para todo o corpo docente, em virtude da pertinência da temática na altura, a introdução do novo acordo ortográfico e todas as suas implicações no sistema educativo.

No Quadro 73 (Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2011/2012) são apresentados alguns exemplos de ações de formação propostas e concretizadas pelos departamentos, no ano letivo 2011/2012.

Quadro 73 - Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2011/2012

Departamento	Designação da Ação de Formação	Modalidade	Área	Formador	Data	Recursos
Português (DP)	O ensino da leitura	Curso/Módulo de Formação	Didática do Português	Formador Externo	2º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Formação Humana (FH)	Aventura do Xavier	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formador Interno	1º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)

Neste ano letivo as modalidades de formação utilizadas foram os cursos/módulos de formação. No caso da ação realizada pelo departamento de Português, centrada na sua didática, houve recurso a um

formador externo. Por seu turno, a ação proposta e realizada pela Formação Humana centrou-se na formação de professores em geral e recorreu a um formador interno. Ambas as propostas utilizaram recursos próprios da escola, como salas e quadros interativos.

No Quadro 74 (Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2012/2013) são apresentados alguns exemplos de ações de formação propostas e concretizadas pelos departamentos, no ano letivo 2012/2013.

Quadro 74 - Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2012/2013

Departamento	Designação da Ação de Formação	Modalidade	Área	Formador	Data	Recursos
Ciências Sociais e Humanas (DCSH)	10º Encontro de Professores de Filosofia	Curso/Módulo de Formação	Didática da Filosofia	Formadores Externos (Sociedade Portuguesa de Filosofia)	1º Período	Auditório SPF e Universidade Nova
Educação Física (DEF)	Dança (sociais e tradicionais) – nível introdutório e elementar	Curso/Módulo de Formação	Didática da Educação Física	Formador Interno	1º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Educação Física (DEF)	Natação – aferição de níveis de desempenho	Curso/Módulo de Formação	Didática da Educação Física	Formador Interno	1º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Educação Física (DEF)	Aferição dos critérios de avaliação da disciplina	Oficina de Formação	Didática da Educação Física	Formador Interno e Externo	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Matemática (DMA)	Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico	Curso/Módulo de Formação	Didática da Matemática	Formador Interno	2º período	Recursos da escola (sala, portátil, projetor)
Música (DMU)	Iniciação à prática instrumental segundo a teoria de Gordon	Curso/Módulo de Formação	Didática da Expressão Musical	Formadores Internos	3º período	Recursos da escola (sala, portátil, projetor)
Português (DP)	Aprender a ler – seminários e oficinas	Seminário	Didática do Português	Formador Externo	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Português (DP)	A Obra do Padre António Vieira	Curso/Módulo de Formação	Didática do Português	Formador Externo (Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa)	1º Período	Salas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Religião (DR)	Testemunho e missão: a redescoberta da Identidade do professor de EMRC.	Curso/Módulo de Formação	Didática da Educação Moral e Religiosa	Formadores Externos	2º Período	Recursos externos
Religião (DR)	Utilização das TIC nas aulas de Religião	Curso/Módulo de Formação	Didática da Educação Moral e Religiosa	Formador Interno	2º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
TIC (DTIC)	Plataforma de Aprendizagem	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos	1º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
TIC (DTIC)	Portal de Gestão Escolar	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos	1º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
GPP (DGPP)	<i>vide</i> Anexo 6					
Direções de Ciclo (DC)	Os adolescentes hoje, espelho e caldeirão: que perfil de adolescentes seria bom educar, para um mundo como o desenhamos	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Externos	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (sala, quadro interativo)

No ano letivo 2012/2013 registou-se um considerável incremento das ações de formação propostas e concretizadas pelos departamentos curriculares e outras estruturas da escola. A grande maioria das ações de formação propostas pelos departamentos seguiu a tendência de se focarem nas questões didático-pedagógicas, recorrendo maioritariamente a formadores internos, embora algumas das ações tenham tido formadores externos e uma delas a parceria entre internos e externos. Também se manteve a predominância de cursos/módulos de formação, embora se vislumbre o aparecimento de outras modalidades, como a oficina de formação e seminário. Quanto ao período de realização, nota-se uma maior tendência para a formação ter lugar no 1º período ou ao longo do ano letivo, em detrimento do 2º e 3º períodos.

Conforme descrito anteriormente, neste ano letivo de 2012/2013, verificou-se que alguns departamentos, apesar de terem proposto várias ações de formação, acabaram por não realizar qualquer formação das que tinham planificado ou, no caso dos que concretizaram algumas, com taxas de realização significativamente baixas.

No sentido de procurar compreender os motivos para esta ausência ou reduzida concretização, reproduzem-se alguns trechos retirados dos documentos onde constam a avaliação do plano de formação dos diferentes departamentos.

No caso particular das Ciências Físico-Químicas (CFQ), que tinham proposto nove ações de formação, estas “não tiveram possibilidade de ser concretizadas por total falta de tempo. De facto, o calendário das quartas-feiras no 2º e 3º períodos foi tão intenso que inviabilizou a realização das ações previstas (...) a única que estava prevista para o 1º período (utilização do telescópio em observações astronómicas), em que tínhamos, inclusivamente, pensado dar a possibilidade a outros professores de participarem, por alguns terem mostrado interesse, acabou por ser adiada para o 2º período, e juntou-se à lista das que não se realizaram”. O departamento em causa propõe depois o reagendamento das ações de formação para “o próximo ano letivo, e atendendo à experiência deste ano, tentaremos que decorram logo no 1º período para evitar novos adiamentos”. No mesmo sentido apontou o departamento de Artes Visuais (DAV) e o de Ciências Naturais (DCN) ao referirem também a “falta de tempo e de recursos” e o facto das “tardes de 4ª feira terem estado preenchidas com outras atividades que inviabilizaram a realização das ações. Também o atraso na aprovação dos projetos “Ciência Viva” comprometeu a formação de professores prevista e que, por isso, ficou adiada para o próximo ano”.

Por fim, o Quadro 75 (Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2013/2014) apresenta alguns exemplos de ações de formação propostas e concretizadas pelos departamentos, no ano letivo 2013/2014.

Quadro 75 - Exemplos de Ações de Formação Propostas e Realizadas pelos Departamentos - 2013/2014

Departamento	Designação da Ação de Formação	Modalidade	Área	Formador	Data	Recursos
Pré-Escolar (DPE)	O erro como forma de aprendizagem	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Externos	2º período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
1º Ciclo (DPC)	Diferenciação pedagógica	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Externos	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
1º Ciclo (DPC)	PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção)	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Externos	3º período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Artes Visuais (DAV)	Programa “Adobe Illustrator”	Curso/Módulo de Formação	Didática da Educação Visual	Formador Interno	3º período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Ciências Naturais (DCN)	Atualização sobre desenvolvimentos na área do trabalho experimental	Curso/Módulo de Formação	Didática da Biologia e Geologia	Formador Externo (Kit do Mar)	Ao longo do ano letivo	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Ciências Naturais (DCN)	Dia do professor	Curso/Módulo de Formação	Didática da Geologia	Formadores Externos (Centro de Ciência Viva do Alviela)	1º período	Salas do Centro de Ciência Viva do Alviela

Educação Física (DEF)	Dança (sociais e tradicionais) – nível elementar	Curso/Módulo de Formação	Didática da Educação Física	Formador Interno	1º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Educação Física (DEF)	Aferição dos critérios de avaliação da disciplina	Oficina de Formação	Didática da Educação Física	Formador Interno e Externo	Ano letivo	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
Matemática (DMA)	Utilização de Quadros interativos no ensino da matemática	Curso/Módulo de Formação	Didática da Matemática/ Incorporação das NTIC	Formador Interno	2.º Período	Recursos da escola (sala, portáteis e quadro interativo)
Matemática (DMA)	A Matemática e as ciências experimentais – Utilização de calculadoras gráficas e sensores	Curso/Módulo de Formação	Didática da Matemática	Formador Externo (empresa distribuidora de material eletrónico)	2.º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo, calculadoras gráficas e sensores)
TIC (DTIC)	Plataforma de Aprendizagem	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos	1º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
TIC (DTIC)	Portal de Gestão Escolar	Curso/Módulo de Formação	Formação de Professores	Formadores Internos	1º Período	Recursos da escola (sala, quadro interativo)
GPP (DGPP)	<i>vide Anexo 7</i>					

O ano letivo 2013/2014 não apresenta alterações significativas quanto às modalidades, áreas de intervenção, períodos de realização e recursos utilizados nas ações de formação.

Também ao nível dos constrangimentos não se verificaram grandes mudanças, referindo o departamento de Artes Visuais (DAV) que uma das duas ações propostas não se realizou por motivo de “*reagendamento de prioridades*” em face do surgimento de projetos não previstos inicialmente, como “*a conceção de um livro de ilustração e cinema de animação, atelier de cenografia*” para além de todo o trabalho inerente à “*estruturação e redefinição dos documentos*” referentes à oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, o que demonstra que todo o trabalho inerente a esta ação de formação em particular poderá ter inviabilizado não apenas esta proposta deste departamento, mas hipoteticamente também, a de outros departamentos. Também o departamento de Ciências Naturais (DCN) manifestou a falta de tempo como principal constrangimento (“*As aulas de campo continuaram a não se realizar por falta de tempo disponível para as mesmas*”) tal como o departamento de Português (DP), que para além deste questão, indicou problemas no agendamento com o formador externo e colisão com o lançamento de avaliações (“*Não realizada por falta de tempo para a sua organização (...) coincidência com a altura de lançamento de avaliações do 2º período (...) impossibilidade de agenda da conferencista*”). Contudo, é de notar que algumas ações de formação de alguns departamentos, que tinham sido adiadas do ano letivo anterior para este, acabaram por não surgir nas propostas formativas deste ano letivo. Outro aspeto assinalável é que

não é tida em conta uma preocupação e indicação prévias quanto ao agendamento, pois, quando anteriormente o departamento propunha que as ações de formação fossem agendadas no ano seguinte para um 1º período, constata-se nas propostas de formação a insistência no agendamento para o 2º e 3º períodos.

Concluída a apresentação das ações de formação promovidas pelos departamentos, as respetivas modalidades e áreas em que incidiram, bem como o período letivo em que foram promovidas, os principais recursos utilizados e constrangimentos, seguem-se algumas referências que remetem para a avaliação destas lógicas formativas ao nível dos departamentos.

Nem todos os departamentos apresentaram, nos seus documentos de avaliação do plano de formação, no final do ano, uma avaliação exaustiva às suas ações. Um departamento em que se constata essa avaliação é no de Português (DP), onde para além de elencarem benefícios para os seus elementos, indicam benefícios para todos os professores da escola (*“partilha de experiências, dificuldades e boas práticas; momentos privilegiados de articulação vertical; fortalecimento do trabalho em equipa pedagógica alargada; (auto)reflexão sobre prática pedagógica; diversificação de estratégias didáticas”*) resultantes de algumas das suas propostas formativas (*“Os seminários e oficinas são uma mais-valia para a prática letiva dos professores, pela apresentação de estratégias diversificadas na abordagem de diferentes tipologias textuais, no domínio da leitura”*).

Não se tratando de um departamento, mas de uma estrutura da escola, o gabinete de psicopedagogia (DGPP) promoveu diversas ações de formação, sendo das poucas estruturas e departamentos com uma taxa de concretização de 100% em todos os anos letivos em que tomou a iniciativa de propor formação. Assim, pelo exposto e pela significativa representatividade das suas ações propostas e realizadas em relação ao total, pelo facto de serem propostas para elementos do departamento mas, de igual forma, abertos a toda a comunidade educativa, e ainda pela atenção cuidada e organizada quanto à avaliação dessas mesmas ações, optou-se também por mobilizar toda essa informação de forma abrangente e contextualizada, estando assim acessível para consulta nos Anexos 6 e 7.

Continuando a apresentar resultados que derivam de uma recolha documental próxima da saída de campo do investigador, no Quadro 76 (Mapa de Reuniões de Departamento – A presença da Formação na Ordem de Trabalhos - 2010/2011 a 2013/2014) é disponibilizado o número de reuniões de departamento por ano letivo e, dessas, quantas reuniões debateram as questões da formação, tendo um ponto de ordem de trabalhos em específico para esse efeito.

Quadro 76 - Mapa de Reuniões de Departamento – A presença da Formação na Ordem de Trabalhos - 2010/2011 a 2013/2014

	2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	Total Nº	Formação na Ordem de Trabalhos Nº (%)	Total Nº	Formação na Ordem de Trabalhos Nº (%)	Total Nº	Formação na Ordem de Trabalhos Nº (%)	Total Nº	Formação na Ordem de Trabalhos Nº (%)
Reuniões de Departamento	12	2 (17%)	10	1 (10%)	8	3 (38%)	8	6 (75%)

Conforme se pode observar, o número de reuniões de departamento foi tendo uma tendência de decréscimo ao longo dos anos letivos, estabilizando a partir do ano letivo 2012/2013 nas oito reuniões anuais, sendo de assinalar que, à exceção do sucedido em 2011/2012, a presença das questões da formação teve uma tendência de crescimento, estando presente em 75% das reuniões de departamento no ano letivo 2013/2014, o que aponta para uma aposta da escola na formação contínua e em linha com outros resultados já apresentados, como o papel estratégico dos departamentos curriculares na planificação, implementação e avaliação das ações de formação contínua.

Dando continuidade à apresentação de resultados e perante esta presença considerável da temática da formação contínua na ordem de trabalhos das reuniões de departamento, considerou-se oportuna a mobilização de alguns trechos de ata destes departamentos. O recurso à análise das atas de departamento justificou-se também pelo facto de, na quase totalidade das ações de formação contínua realizadas na escola, no período em análise, não ter existido no término das mesmas qualquer instrumento formal de avaliação. O que se verificou, pela recolha documental relativa à caracterização do contexto específico da escola, foi a de que é feita, na maioria dos casos, uma avaliação que deriva da pedagogia associada. Esta avaliação reveste-se de uma natureza informal, passando por, em regra, no final das sessões se elencar os principais aspetos positivos e a melhorar, ocorrendo um momento mais formal de avaliação em contexto de reuniões de departamento. No Quadro 77 (Trechos de Atas dos Departamentos de 12 de fevereiro de 2014 – Designação do Ponto da Ordem de Trabalhos: Formação “Avaliação das Aprendizagens”) são apresentados os trechos de atas dos departamentos que tinham na sua ordem de trabalhos a designação indicada, relativa à oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”. Importa referir que alguns dos pontos da ordem de trabalhos são sugeridos pela direção pedagógica aos coordenadores de departamento tendo estes, porém, alguma flexibilidade e autonomia para, por exemplo, reagendar ou eliminar alguns pontos de acordo com a sua perspetiva ou oportunidade, tendo presente as especificidades de cada departamento. As datas que se apresentam nos quadros seguintes constituíram aquelas que, pela consulta de diversos documentos, foram sugeridas pelas chefias de topo para a discussão destas temáticas.

Quadro 77 - Trechos de Atas dos Departamentos de 12 de fevereiro de 2014 – Designação do Ponto da Ordem de Trabalhos: Formação “Avaliação das Aprendizagens”

Departamentos	Trechos das Atas
Pré-Escolar (DPE)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
1º Ciclo (DPC)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Artes Visuais (DAV)	<i>No último ponto da ordem de trabalhos foi realizada uma reformulação do Kit de Artes Visuais, tendo em conta o impacto e as alterações introduzidas em departamento, resultantes da Formação em Avaliação. Para o efeito foi elaborada uma lista com os materiais necessários para cada ciclo de ensino.</i>
Ciências Naturais (DCN)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Ciências Físico-Químicas (DCFQ)	<i>A coordenadora de departamento informou, a respeito da formação em avaliação em curso, que seria necessário enviar para o professor (nome omitido) dois elementos de avaliação com características diferentes, realizados por cada professor, por cada ano que leciona. Para além disto, todos os professores irão ter pelo menos uma aula assistida (...) supostamente existirá uma troca de impressões pós aula e no dia doze de março, realizar-se-á uma reflexão conjunta que se pretende enriquecedora e produtiva para o trabalho dos professores do departamento.</i>
Ciências Sociais e Humanas (DCSH)	<i>A reunião iniciou com o preenchimento de alguns documentos disponibilizados pela coordenadora (...), resultantes da última reunião do grupo reduzido da formação. Após o preenchimento por parte dos docentes do departamento, a coordenadora passou a transmitir as principais informações resultantes da citada reunião. Realizando-se depois uma reflexão conjunta quanto a esta formação, o departamento considerou, sinteticamente, que têm existido ganhos no aspeto formal dos documentos, que tem promovido a reflexão conjunta, considerando também que continua sem feedback de toda a documentação e trabalhos realizados até ao momento. A coordenadora informou que as aulas observadas terão um carácter formativo, para discussão e reflexão a posteriori no departamento. De seguida passou-se a analisar os horários de cada docente, para efetuar o respetivo agendamento. Antes de cada aula observada, deverá ocorrer uma pequena reunião prévia. Com esta iniciativa pretende-se observar três domínios: objeto da aula/conteúdos programáticos, a estratégia pedagógica utilizada e como é realizada a avaliação.</i>
Educação Física (DEF)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Línguas Estrangeiras (DLE)	<i>De seguida, delineou-se um mapa das aulas assistidas para todos os elementos que compõem o departamento.</i>
Português (DP)	<i>A coordenadora do departamento apresentou o resumo dos trabalhos e reflexões levados a cabo na formação sobre Avaliação em sessão de grupo reduzido, fazendo o ponto da situação do andamento dos trabalhos, bem assim como os resultados recolhidos por meio de um questionário dirigido aos professores. (...) Foi solicitado ao grupo o envio, para análise pela coordenação da referida formação, de um conjunto de instrumentos de avaliação usados com as respetivas turmas. Finalmente, o grupo refletiu sobre as perceções dos alunos sobre a forma como são avaliados, preenchendo um formulário a este respeito para ser entregue aos coordenadores da formação</i>
Matemática (DMA)	<i>Relativamente à formação sobre avaliação, o coordenador do departamento informou os restantes professores sobre os assuntos discutidos nas reuniões de grupo reduzido. Os formadores e a equipa estiveram a analisar as respostas que os professores deram no questionário de monitorização sobre a avaliação, concluindo que a maioria dos professores referiu que sentia dificuldade na atribuição do nível dois na sua disciplina. O (formador interno responsável) transmitiu ao grupo reduzido que não estava satisfeito com algumas respostas observadas no questionário, no sentido em que os professores não interpretaram o que se pedia e as respostas não iam ao encontro do que se pretendia. O coordenador do departamento informou ainda que neste âmbito foi realizado um questionário aos alunos sobre a sua visão de como os professores os avaliam. Os alunos teriam de indicar quais os instrumentos de avaliação utilizados em cada disciplina e quais os que deveriam ser considerados na sua avaliação. De seguida, o coordenador do departamento entregou o mesmo questionário que foi facultado aos alunos a cada professor do departamento. O objetivo era confrontar as respostas indicadas pelos professores com as respostas dos alunos. Após análise e reflexão das respostas dadas pelos alunos e pelos professores do departamento, os professores confrontaram-se com o comentário de alguns alunos que referiram que não têm noção dos critérios de avaliação em algumas disciplinas.</i>
Música (DMU)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Religião (DR)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
TIC (DTIC)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
GPP (DGPP)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>

Conforme se pode observar, uma parte significativa dos departamentos não possuía nesta data um ponto da ordem de trabalhos que se focasse na discussão e realização de trabalhos inerentes à oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”. Daqueles em que tal pressuposto se verificou, os resultados transmitem as diferentes dimensões de trabalho resultantes da oficina de formação, como a reformulação de documentos formais de departamento, planificação de materiais didáticos, procedimentos inerentes à aplicação de um questionário tendo em vista fornecer dados para o desenvolvimento dos trabalhos, bem como a organização em termos práticos da observação de aulas. Um dos departamentos (DCSH) enaltece que esta ação de formação tem fomentado a reflexão conjunta docente e ganhos consideráveis no aspeto formal dos documentos, sendo de notar a referência a alguma demora no *feedback* dado a este departamento pelos formadores da oficina de formação, o formador interno e o especialista externo. Já no Quadro 78 (Trechos de Atas dos Departamentos de 23 de julho de 2014 – Designação do Ponto da Ordem de Trabalhos: “Partilha e Reflexão dos Critérios de Avaliação das diferentes Disciplinas”), são apresentados os trechos de atas dos departamentos que tinham na sua ordem de trabalhos a reflexão, em específico, dos critérios de avaliação fruto da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”.

Quadro 78 - Trechos de Atas dos Departamentos de 23 de julho de 2014 – Designação do Ponto da Ordem de Trabalhos: “Partilha e Reflexão dos Critérios de Avaliação das diferentes Disciplinas”

Departamentos	Trechos das Atas
Pré-Escolar (DPE)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
1º Ciclo (DPC)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Artes Visuais (DAV)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Ciências Naturais (DCN)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Ciências Físico-Químicas (DCFQ)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Ciências Sociais e Humanas (DCSH)	<i>A coordenadora começou por apresentar os critérios e instrumentos de avaliação de cada disciplina, passando-se de seguida a uma ampla análise e reflexão por parte de cada professor acerca dos critérios e instrumentos da sua e das restantes disciplinas, promovendo uma reflexão e partilha muito importantes. Cada professor foi analisando exaustivamente os critérios e instrumentos de avaliação das outras disciplinas, colocando questões relativamente aos pontos em que considerou necessitar de alguns esclarecimentos, quanto às ponderações, aos descritores, em termos gerais, a como são avaliados os alunos e de que forma os critérios são claros. Neste sentido, foram também analisados os documentos de autoavaliação de Filosofia, sendo que nas disciplinas de Geografia e Economia os mesmos serão alvo de alguns reajustes. No que concerne à questão das atitudes nos critérios de avaliação, a disciplina de Filosofia incorporou totalmente as mesmas na componente cognitiva, enquanto em Economia e Geografia, os professores sentem necessidade de uma maior reflexão e promoverão ainda alguns reajustes (...) a Geografia tem sentido necessidade de proceder a diferenciações entre o ensino básico e secundário, a de separar para já a componente das atitudes da cognitiva.</i>
Educação Física (DEF)	<i>(...) foi analisado o currículo do primeiro ciclo, bem como elaboradas as normas de referência para cada um dos anos de escolaridade. O departamento optou por aproximar os princípios de orientação do currículo aos dos restantes ciclos de ensino, criando um perfil de desempenho para cada bloco/matéria por ano de escolaridade (...) a reorganização deste currículo permitirá a verticalidade dos conteúdos desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário, numa lógica de progressão das aprendizagens entre os diferentes anos de escolaridade.</i>

Línguas Estrangeiras (DLE)	<i>(...) Foi feita uma reflexão sobre as adaptações decorrentes do processo de formação em avaliação, tendo-se concluído que as principais mudanças consistiram num ajuste dos domínios em função dos parâmetros definidos no “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” e, por conseguinte, no planeamento das atividades e na elaboração dos instrumentos de avaliação. (...) Os professores consideraram que se chegou a um maior equilíbrio entre os vários domínios a trabalhar, possibilitando um desenvolvimento mais consistente das competências comunicativas. No entanto, o número excessivo de alunos por turma limita significativamente o potencial de aquisição de uma língua estrangeira, pelo que seria desejável ter pelo menos uma aula por semana apenas com metade da turma.</i>
Português (DP)	<i>Na sequência das sessões de formação e da reflexão das últimas semanas, procedeu-se à análise e discussão das várias propostas para a elaboração dos critérios de avaliação para o próximo ano letivo (Básico e Secundário), assim como do perfil do aluno por ano e por ciclo (Ensino Básico). Após terem sido debatidos exaustivamente vários cenários avaliativos, foi redigida a Matriz de Avaliação da disciplina (...) e passou-se, de seguida, para a conclusão da definição dos critérios de avaliação, sendo que os documentos, que sofreram reajustamentos desde a última reunião, foram enviados para o Coordenador da Formação em Avaliação, para apreciação. A Coordenadora entrou também em contacto com a Associação de Professores de Português, de forma a esclarecer, no que diz respeito ao Ensino Básico, quais as orientações do Ministério em relação ao peso de cada domínio; e, no caso do Ensino Secundário, se, face à homologação do novo Programa, o normativo que estipulava a ponderação de vinte e cinco por cento para o domínio da oralidade se mantinha em vigor. A responsável pela área da formação daquele organismo, Professora Filomena Viegas, clarificou que, de acordo com as Metas Curriculares e com as informações mais recentes do IAVE, não há qualquer indicação prescritiva do peso equitativo dos cinco domínios; pelo contrário, as informações do Exame Nacional preveem a valorização da Escrita e da Educação Literária em relação às restantes áreas. Quanto ao domínio da Oralidade, a indicação referida deverá ser respeitada até à entrada em vigor do novo Programa para o Ensino Secundário, prevista para o ano letivo de dois mil e quinze / dois mil e dezasseis.</i>
Matemática (DMA)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Música (DMU)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
Religião (DR)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
TIC (DTIC)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>
GPP (DGPP)	<i>A ata respetiva não continha na ordem de trabalhos a designação infra</i>

No que diz respeito à existência de um ponto da ordem de trabalhos específico acerca dos critérios de avaliação, que foram (re)analisados no decurso da oficina de formação plurianual, é visível uma menor adesão por parte dos departamentos na data em questão, comparativamente com o quadro imediatamente anterior. Os resultados apontam, sinteticamente, para um reforço da reflexão crítica e contínua docentes, para a reformulação dos critérios de avaliação de muitas disciplinas, para a incorporação, por parte de algumas disciplinas, das competências atitudinais no domínio cognitivo e procedimental, bem como a referência a uma melhoria na articulação vertical entre anos e ciclos, fomentando uma certa coerência e consistência no processo avaliativo das disciplinas do departamento (DEF).

Tendo em vista o reforço da análise documental, passaremos de seguida à apresentação dos resultados das notas de campo, fruto da observação *in loco* por parte do investigador. O recurso às notas de campo, inscritas no Apêndice 10, teve o propósito de poder complementar os dados resultantes de outros instrumentos de recolha e análise. Conforme já referenciado na metodologia, optou-se por apresentar as notas de campo por ordem cronológica (Apêndice 10), tendo por referência o período temporal previamente assumido para a investigação, ou seja, os anos letivos 2010/2011 a 2013/2014 (nota de campo nº 1). Contudo, não se deixou de recorrer a notas de campo até ao ano letivo de 2015/2016 por ser o período em que o investigador efetivou a saída do campo ((notas de campo nº 2, 3, 4 e 5).

Seguindo a mesma lógica, tendo presente a nota de campo nº 1 relativa à observação de uma ação de formação realizada na escola - de iniciativa das chefias de topo -, relativa à pedagogia inaciana, os resultados apontam no sentido de uma preocupação por parte destas lideranças em aprofundar os eixos do projeto educativo, ou seja, o *“contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação”*. Tal se justificará, face aos *“crescentes desafios da sociedade”*, que exigem professores cada vez mais comprometidos com a sua profissão, profissionais estes que devem ter, segundo o documento *Ratio Studiorum* citado na formação, a possibilidade de ter tempo e espaço para manter a *“boa disposição”* - fator considerado nuclear para alcançar o sucesso educativo de uma escola - pelo que os professores *“zelosos e cumpridores não devem ser, sob esse pretexto, sobrecarregados com outras atividades”*, evidências que vão em sentido contrário aos resultados já apresentados anteriormente, em que alguns professores de alguns departamentos curriculares defenderam que a realidade estará bem distante da defendida nesta ação de formação, ou seja, os docentes sentem uma sobrecarga de trabalho que conduzirá ao sentimento expresso de falta de tempo.

No que diz respeito à nota de campo nº 2, relativa à observação de uma outra sessão de formação, igualmente centrada na pedagogia inaciana, foi transmitido pelas chefias de topo, particularmente pela direção pedagógica, a necessidade de *“reforço da formação em pedagogia inaciana na escola”*, estimulando a reflexão conjunta de como poderiam as chefias *“proporcionar aos docentes mais tempo e espaço para a reflexão”*, assumindo estas, assim, não apenas que os docentes estariam a ser sobrecarregados com um sem número de solicitações, que os condicionaria na reflexão crítica, mas também, parecendo assumir a existência de *“lacunas ao nível da formação inaciana, por não estarem a ter o impacto que as chefias esperariam”*, não permitindo que este paradigma pedagógico possa *“marcar a diferença”* na escola.

Quanto à nota de campo nº 3, respeitante à observação de uma ação de formação, enquadrada na oficina de formação *“Avaliação das Aprendizagens”*, os resultados apontam para um momento de partilha e discussão interdepartamental, *“particularmente na tentativa de incorporação das atitudes”*, bem como na *“revisão dos critérios de classificação”* dos diferentes departamentos curriculares. A sessão de formação foi orientada por um formador interno e por uma *critical friend*, professora e investigadora de uma universidade portuguesa. As evidências apontam para *“algumas discrepâncias de perceção de alunos, em contraponto com as conceções dos docentes”*, relativamente aos critérios de classificação, tendo, assim, sido realçada *“a necessidade de um maior trabalho a ser desenvolvido na forma como é transmitida a mensagem a alunos e encarregados de educação.”* Para tal, será necessário que os docentes continuem a aproveitar todas as oportunidades de reflexão individual e conjuntas, no âmbito de uma *“efetiva comunidade de aprendizagem”*, oportunidades que, segundo as conceções da *critical friend*, não deveriam ser desperdiçadas, tais são os benefícios profissionais e organizacionais que daí poderão advir, salientando que *“este tipo de ações é raro, não fazem parte da cultura profissional docente instituída.”*

No que concerne à nota de campo nº 4, que incidiu na observação de um seminário alusivo a uma “Aprendizagem Centrada no Aluno”, os resultados apontam para a valoração, por parte das chefias de topo e intermédias, de um *“ensino personalizado, baseado nas competências e no estabelecimento de relações afetivas entre educadores e aprendentes”*, sem deixarem de alertar para um aparente *“afastamento da escola e da generalidade dos docentes”* da concretização deste modelo e, conseqüentemente, da pedagogia inaciana. Perante este cenário descrito pelas chefias de topo e intermédias, a generalidade dos docentes – dos que intervieram, visto muitos outros terem permanecido em silêncio – aproveitaram para reiterar, uma vez mais, que têm sentido uma crescente *“falta de tempo”* para a reflexão teórica e prática sobre os meios que podem potenciar esse ensino-aprendizagem centrado no aluno.

Relativamente à nota de campo nº 5, respeitante à observação de um seminário sobre a “Rede de Escolas Jesuítas da Catalunha e a Aprendizagem Centrada no Aluno”, as evidências apontam para as mesmas preocupações e pretensões referidas nas notas de campo anteriores, aproveitando as chefias de topo e intermédias, nesta ocasião, para partilhar *“informações e perspetivas sobre as crenças e práticas da rede de escolas jesuítas da Catalunha”*, procurando estimular, assim, a reflexão de como estas poderiam ser incorporadas e ajustadas ao contexto específico da escola, relevando o papel do trabalho em equipa e das suas lideranças no sentido de discernir *“um caminho ainda por construir”*.

Em síntese, as notas de campo que foram sendo obtidas aquando da presença do investigador na escola permitem que se extraiam algumas informações que podem, eventualmente, ajudar a compreender alguns dados resultantes de outros instrumentos de recolha. As evidências das notas de campo apontam no sentido de alguns problemas e demora na implementação plena da pedagogia inaciana e de outros objetivos claros que emanam das equipas diretivas, como um ensino centrado nas aprendizagens dos alunos, a busca ainda de um caminho - que pode ser justificado pela curta existência da escola -, bem como conceções e tomadas de posição docentes que sublinham uma sobrecarga de trabalho e manifesta falta de tempo que pode condicionar a otimização de toda uma panóplia de ações inerentes à profissão docente.

Concluída a apresentação de resultados decorrentes da análise documental e das notas de campo, enunciamos, de seguida, os resultados relativos às conceções dos informantes-chave, procedentes da realização e subsequente tratamento dos dados das entrevistas semi-estruturadas.

4. Conceções dos informantes-chave

Os resultados apresentados de seguida resultam da análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas, refletindo deste modo as conceções dos informantes-chave. Neste enquadramento, presidiu à elaboração

do Quadro 79 (Síntese da Caracterização Biográfica dos Informantes-Chave) a necessidade de apresentar a caracterização biográfica destes informantes-chave.

Quadro 79 - Síntese da Caracterização Biográfica dos Informantes-Chave

Código	Descrição de Funções	Grupo Disciplinar	Idade	Tempo de Serviço	Sexo	Habilitações Literárias	Antiguidade na Escola (à data da entrevista)
E1	Educadora de Infância e Formadora Externa	Ensino Básico	34	10	Feminino	Licenciatura	5
E2	Professora 1º ciclo	Ensino Básico	31	6	Feminino	Licenciatura	4
E3	Professor 1º, 2º e 3º ciclo e Formador Interno e Externo	Educação Visual	50	18	Masculino	Licenciatura	2
E4	Coordenador de Departamento e Professor do 2º, 3º ciclo e secundário	Educação Visual	40	11	Masculino	Mestrado	4
E5	Diretora do 2º Ciclo e Professora do 2º Ciclo	Ciências Naturais	44	17	Feminino	Mestrado	5
E6	Professor do 2º, 3º ciclo e secundário	Ciências Naturais	43	18	Masculino	Mestrado	5
E7	Coordenadora de Departamento e Professora do secundário	Filosofia – Ciências Sociais e Humanas	42	17	Feminino	Mestrado	5
E8	Diretor do 3º Ciclo, Coordenador de Departamento e Formador Interno e Externo	Educação Física	51	28	Masculino	Mestrado	5
E9	Coordenadora de Departamento e Professora do 2º, 3º ciclo e secundário	Inglês – Línguas Estrangeiras	60	37	Feminino	Licenciatura	5
E10	Coordenadora de Departamento, Professora do 3º ciclo e secundário e Formadora Interna	Português	34	13	Feminino	Mestrado	5
E11	Diretor do Secundário, Coordenador de Departamento e Professor do secundário	Matemática	63	42	Masculino	Licenciatura	5
E12	Coordenador de Departamento e Professor do 1º, 2º e 3º ciclo e ACC	Educação Musical	51	26	Masculino	Licenciatura	4
E13	Coordenador de Departamento e Professor do 2º, 3º ciclo e secundário	Educação Moral e Religiosa Católica	34	14	Masculino	Licenciatura	5
E14	Diretora Pedagógica	Português	49	28	Feminino	Licenciatura	5
E15	Diretora 1º Ciclo, Especialista em Formação de Professores, Formadora Interna e Externa	Ensino Básico	33	12	Feminino	Mestrado	1
E16	Diretora Pré-escolar e Formadora Interna e Externa	Ensino Pré-Escolar	36	15	Feminino	Mestrado	5
E17	Coordenador Formação Humana	Não Aplicável	38	Não Aplicável	Masculino	Mestrado	5

E18	Coordenadora ACC, Formadora Interna e Externa	Educação Física	50	25	Feminino	Licenciatura	5
E19	Professora de Educação Especial, integrando o GPP e Formadora Interna e Externa	Educação Especial	40	17	Feminino	Licenciatura	3
E20	Especialista em Formação de Professores, Investigador, Professor Universitário e Formador Externo	Formação de Professores	57	27	Masculino	Doutoramento	2 (enquanto investigador externo)

Resultante do quadro descritivo apresentado, mostra-se de seguida o Quadro 80 (Dados Biográficos dos Informantes-Chave - Frequências Absolutas e Relativas) onde se apresentam os dados biográficos acompanhados das respetivas frequências absolutas e relativas.

Quadro 80 – Dados Biográficos dos Informantes-Chave - Frequências Absolutas e Relativas

	Fr.	%
SEXO		
Sexo masculino	9	45
Sexo feminino	11	55
IDADE		
Entre 20 e 30 anos	0	0
Entre 31 e 40 anos	9	45
Entre 41 e 50 anos	6	30
Mais de 51 anos	5	25
FORMAÇÃO ACADÉMICA		
Licenciatura	10	50
Mestrado	9	45
Doutoramento	1	5
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
Até 4 anos	0	0
Entre 5 e 7 anos	2	10
Entre 8 e 14 anos	6	30
Entre 15 e 22 anos	5	25
Entre 23 e 40 anos	7	35
ANTIGUIDADE NA ESCOLA		
Até 2 anos	3	15
3 a 4 anos	4	20
5 anos	13	65
PRINCIPAL FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA		
Funções Docentes	13	65
Funções de Chefia de Topo e Intermédia	5	25
Funções de Formador	2	10

N= 20

É de assinalar que 65% dos entrevistados que se constituíram como informantes-chave estavam, segundo Gonçalves (2000), num período das suas carreiras docentes de forte instabilidade, períodos críticos de questionamento, que podem conduzir a divergências positivas ou negativas, com naturais reflexos em toda a sua prática docente.

As entrevistas realizaram-se durante os meses de maio a agosto de 2015 (Apêndice 2), e conforme o planificado, seguindo a técnica de assentamento de entrevista (Scheele & Groeben, 1988), passou-se nas semanas seguintes, após o trabalho de transcrição de cada entrevista, ao envio das mesmas para cada entrevistado, por forma a validar a informação recolhida.

Nesta fase, a maioria dos entrevistados aprovou os dados transcritos na mesma, não querendo alterar, ajustar ou adicionar nenhum conceito ou ideia. Um número residual, de apenas 4 entrevistados, optou por pequenos ajustes semânticos, sem afetar sobremaneira as ideias e conceitos plasmados nas entrevistas. Esta situação poderá ter sido condicionada pelo facto de as entrevistas terem sido concluídas no início de agosto, indo todos os sujeitos de estudo de férias, já à partida, possivelmente, com menor predisposição para avançarem com ajustes. Contudo, e este fator é de ser salientado, a quase unanimidade dos entrevistados – e muito particularmente ao nível das chefias de topo e intermédias –, referiu que nenhuma altura do ano letivo é intrinsecamente boa, liberta de tarefas e preocupações para estarem plenamente predispostos a participar na investigação, contudo, ainda assim, neste período a finalizar o ano letivo, entre junho e julho, seria, ainda assim, o período menos crítico, sendo claros a adiantar que seria impensável colaborarem noutro período que não este.

Ainda na esteira do proposto por Scheele e Groeben (1988), para além de cada entrevistado ter realizado a devida validação, optou-se por colocar num pequeno cartão, as principais ideias retiradas de cada entrevista. As principais ideias, de forma muito sintética, que foram apresentadas e validadas foram as que se apresentam:

- A formação contínua na escola tem uma natureza e objetivos eminentemente fundacionais.
- As necessidades de formação contínua são diagnosticadas, essencialmente, numa lógica *top-down*, embora haja alguma abertura para uma lógica inversa, particularmente por ação dos departamentos.
- Referido o fator da falta de tempo, não apenas para a participação e melhor aproveitamento das ações de formação, mas também para a reflexão, a interiorização do que é trabalhado nas ações de formação, podendo inviabilizar ou atenuar o desenvolvimento profissional docente.

- As ações de formação ministradas centram-se mais na vertente académica, em detrimento das outras 3 vertentes do projeto educativo (Pastoral, Formação Humana e ACC-Atividades de Complemento Curricular).

- Relevância atribuída a uma ação de formação em particular, uma formação plurianual (oficina de formação) relativa ao objeto de avaliação (“Avaliação das Aprendizagens”).

- Relevância atribuída às relações sociais, para a atenção ao outro, as relações entre pares e entre professores e alunos.

- Consensual a perceção de que tem existido desenvolvimento profissional docente, particularmente em consequência da política de formação contínua da escola.

- Sugerida uma maior ligação entre formação inicial e contínua, onde as instituições de ensino superior (IES) possam ter um papel mais relevante.

Apresentam-se de seguida os resultados das entrevistas, no âmbito da 2ª fase de análise de dados, decorrentes da análise das frequências por dimensões, categorias e indicadores, a representação matricial dos resultados, a recuperação do texto codificado e a sistematização e estabelecimento de relações entre códigos, possibilitando assim, *a posteriori*, a entrada na 3ª fase de análise de dados, assente na (re)construção das relações significativas do discurso do entrevistado para permitir a triangulação com a literatura.

Desta forma, ilustra-se de seguida, no Quadro 81 (Contagem de Frequências Absolutas e Relativas por Dimensão de Análise), a contagem de frequências relativas às dimensões em análise, tendo em conta os descritores que constam na definição operacional das diferentes dimensões e categorias (*vide* Apêndice 8) e no guião de entrevista que a antecedeu (*vide* Apêndices 6 e 7).

Quadro 81 - Contagem de Frequências Absolutas e Relativas por Dimensão de Análise

Dimensão	Descritor	fr.	%
Concepções pedagógicas em geral	Referências respeitantes às concepções pedagógicas dos entrevistados quanto ao papel da escola, o seu próprio papel enquanto professor/diretor/formador, o papel dos alunos e das suas famílias	89	5,7%
Concepções sobre organizações escolares aprendentes	Referências que permitam caracterizar as concepções dos entrevistados no que concerne à identificação do conceito, suas características, bem como referências que possam apontar para uma eventual-concretização na escola em estudo, identificando e procurando compreender eventuais mudanças organizacionais e nas práticas docentes.	177	11,3%
Concepções sobre políticas de formação contínua em geral	Referências que permitam caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua. Recolher dados que permitam compreender as concepções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua.	219	14,0%
Concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola	Referências que permitam caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua, especificamente sobre a formação centrada na escola. Recolher dados que permitam compreender as concepções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua de natureza institucional. Recolher dados sobre as concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente, no contexto concreto da escola Recolher dados que permitam caracterizar o posicionamento do professor/diretor/formador na concretização das políticas de formação contínua no âmbito do projeto educativo da organização escolar e no desenvolvimento profissional docente.	995	63,4%
Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua	Referências que permitam caracterizar o posicionamento dos entrevistados face às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel da formação contínua	88	5,6%
N=20	Total geral	1569	100,0%

Resultante da análise ao Quadro 81 (Contagem de Frequências Absolutas e Relativas por Dimensão de Análise) é possível constatar que, de um total de 1569 referências, a maior incidência de referências deu-se nos aspetos relacionados com “Concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola” (63,4%), sendo seguida de referências a “Concepções sobre políticas de formação contínua em geral” (14%). A terceira dimensão com mais referências foi a das “Concepções sobre organizações escolares aprendentes” (11,3%), verificando-se um peso relativo residual nas dimensões “Concepções pedagógicas em geral” (5,7%) e “Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua” (5,6%).

De seguida, através da análise do Quadro 82 (Contagem de Frequências Absolutas e Relativas por Dimensão de Análise e Categorias), é possível aceder a dados com maior detalhe em virtude de se aduzirem não apenas às frequências absolutas e relativas de cada dimensão, mas também às frequências absolutas e relativas de cada categoria em cada uma das dimensões em apreço.

Quadro 82 - Contagem de Frequências Absolutas e Relativas por Dimensão de Análise e Categorias

Dimensão	Categoria	N	fr.	%
Conceções pedagógicas em geral	Papel da escola	10	22	1,4%
	Papel do professor	17	42	2,7%
	Papel das famílias	9	21	1,3%
	Papel dos alunos	2	4	0,3%
	Total parcial		89	5,7%
Conceções sobre organizações escolares aprendentes	Compreensão	19	40	2,5%
	Valoração	9	15	1,0%
	Características	17	48	3,1%
	Fatores contexto organizacional	18	59	3,8%
	Efeitos individuais	3	5	0,3%
	Efeitos organização	6	10	0,6%
	Total parcial		177	11,3%
Conceções sobre políticas de formação contínua em geral	Valoração	20	47	3,0%
	Articulação da formação inicial com a formação contínua	20	99	6,3%
	Participação	16	32	2,1%
	Visão	14	41	2,6%
	Total parcial		219	14,0%
Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola	Associação livre de ideias	20	176	11,2%
	Compreensão	12	21	1,3%
	Valoração	8	13	0,8%
	Aplicação das políticas de formação contínua	20	263	16,8%
	Projeto Educativo	20	154	9,8%
	Formação contínua e projeto educativo	20	139	8,9%
	Formação Contínua e desenvolvimento profissional docente	20	229	14,6%
	Total parcial		995	63,4%
Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua	Evolução conceptual e metodológica	20	88	5,6%
	Total parcial		88	5,6%
N=20	Total geral		1569	100,0%

Analisadas as frequências, na dimensão “Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola” (63,4%) destacam-se as categorias “Aplicação das políticas de formação contínua” (16,8%) e “Formação Contínua e desenvolvimento profissional docente” (14,6%). No que diz respeito à dimensão “Conceções sobre políticas de formação contínua em geral” (14%) a categoria com mais expressão foi a da “Articulação da formação inicial com a formação contínua” (6,3%). Quanto à dimensão “Conceções sobre organizações escolares aprendentes” (11,3%), a ênfase dos entrevistados foi dirigida essencialmente para a categoria “Fatores contexto organizacional” (3,8%) e “Características” (3,1%), na dimensão “Conceções pedagógicas em geral” (5,7%) para a categoria “Papel do professor” (2,7%) e, por fim, na dimensão “Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua” (5,6%) para a única categoria considerada, a “Evolução conceptual e metodológica” (5,6%).

Realizada a contagem de frequências por dimensão e categorias, face a um total de 1569 referências, de seguida dá-se início a toda uma análise mais aprofundada de cada dimensão, resultando as frequências relativas, apresentadas nos quadros, do total de referências de cada dimensão *de per si*. Considerou-se oportuno manter-se uma análise sequencial de cada dimensão, da dimensão 1 à dimensão 5, bem como, nas dimensões, categorias e indicadores mais representativos, um aprofundamento da análise dos dados. Neste sentido, apresenta-se no Quadro 83 (Contagem de Frequências na Dimensão 1 - "Concepções pedagógicas em geral") a contagem de referências na dimensão 1 – "Concepções pedagógicas em geral".

Quadro 83 - Contagem de Frequências na Dimensão 1 - "Concepções pedagógicas em geral"

Categoria	Indicadores	Definição operacional	N	fr.	%
Papel da escola na sociedade atual	Visão	Referências sobre o papel da escola na sociedade atual.	10	22	24,7%
Papel do professor	Visão	Referências sobre o papel do Professor na escola e na sociedade atual.	17	42	47,2%
Papel das famílias	Visão	Referências sobre o papel das Famílias na escola e na sociedade atual.	9	21	23,6%
Papel dos alunos	Visão	Referências sobre o papel dos Alunos na escola e na sociedade atual.	2	4	4,5%
N=20			Total geral	89	100,0%

Na dimensão "Concepções Pedagógicas em Geral" o valor mais elevado de referências (47,2%) corresponde a referências sobre o papel dos professores. A maioria destas intervenções foca a autoimagem dos professores (*"eu acho que ser professor é muito mais do que lecionar conteúdos"* [E18]; *"o papel do professor continua a ser essencial"* [E15]; *"de mediador e de co construtor da aprendizagem"* [E16]; *"é um dos pilares absolutamente estruturantes"* [E7]; *"É um ator importantíssimo em complementaridade com as famílias"* [E17]) e o reflexo da sua ação nas aprendizagens dos alunos (*"conduzir a criança, quem temos a nosso cargo, à sabedoria e à construção do saber."* [E10]; *"mediador e de co construtor da aprendizagem (...) tem de ir fomentando as aprendizagens, tem de ser capaz de estar atento e de escutar para perceber quais são os grandes interesses dos alunos para poder ir, então, ao encontro dos seus interesses"* [E16]), sendo para tal essencial a formação contínua (*"ir constantemente procurando a formação para se estar à altura de poder concretizar essas aprendizagens dos alunos."* [E5]).

Há também um elevado número de referências à forma como o papel do professor é entendido pela sociedade, em particular o descrédito da função docente (*"acho que o professor, em si, ainda é tido como uma pessoa que faz pouco, uma pessoa que tem muitas férias, uma pessoa que tem muitas regalias e acho*

que isso tem dado uma má imagem” [E6]; “Em relação aos pais, à nossa imagem perante a sociedade, acho que estamos muito enfraquecidos” [E8]; “o papel do professor, na sociedade portuguesa, tem sido, ao longo dos anos, altamente desvalorizado (...) não somos tidos como, por exemplo, uma outra classe, que muito respeito, que é a comunidade médica” [E13]; “o papel do professor, ao longo destes anos, na minha ótica, foi ficando um bocadinho mais forte em termos pessoais, menos forte em termos sociais” [E9]; “o papel do professor tem sofrido uma certa degradação. Acho que isto está associado também a fatores económicos e também muito associado à crise que hoje vivemos” [E10]) verificando-se a existência de um lamento por não existir ainda uma Ordem dos Professores que pudesse contrariar este crescente descrédito (“como não temos uma ordem e nos disseminamos por um conjunto de sindicatos que, mais ou menos, vão tendo interesses próprios, isto torna ainda mais complicada a nossa função na escola.” [E13]).

As referências ao papel da escola na sociedade atual surgem com uma frequência significativa (24,7%), tendo os entrevistados referido aspetos relacionados com as funções da escola (“o papel da escola sempre foi um papel essencial na comunidade, muito importante no auxílio da formação de parcerias com os diferentes serviços da comunidade” [E15]; “tem esta missão de ser capaz de antever e de preparar bem os alunos para aquilo que podem ser as suas exigências, que o mundo poderá exigir enquanto jovens adultos” [E5]; “a escola deve preparar toda a sociedade no seu trabalho futuro” [E6]). Foram também referidos aspetos relacionados com as dificuldades e constrangimentos sentidos ao nível da escola ter de responder a necessidades que lhes são impostas (“existe aqui uma dificuldade na afirmação daquilo que é a escola muito, por um lado, por se exigir à escola coisas que ela não tem de dar” [E8]; “A escola em geral, hoje em dia, tem uma dificuldade grande que é servir de resposta para quase tudo aquilo que são necessidades educativas das crianças e dos adolescentes” [E14]; “o que a comunidade espera de nós é uma coisa distinta daquilo que espera numa escola pública” [E15]) sendo salientada a excessiva centralização no sistema educativo português (“A escola vive hoje, em Portugal, a dificuldade de ter um Ministério da Educação que é excessivamente centralizador.” [E14]).

Com 23,6% de referências, o papel das famílias na escola e na sociedade atuais incidiu em referências à importância de procurar envolver mais as famílias (“era importante envolver os pais na formação dos alunos ao longo de todo esse percurso” [E15]) e às onnipresentes tensões nesta relação família-escola (“há aqui uma fricção muito grande, às vezes, entre a escola e a família” [E2]), existindo referências a algumas tensões neste domínio resultantes de mudanças ou ajustamentos organizacionais (“os pais, no ano passado, em julho, foram de férias com uma diretora pedagógica do 1.º ciclo com uma lógica de trabalho e, em setembro, chegaram e tinham outra pessoa e outra lógica e não foram informados previamente sobre essas mudanças.” [E2]; “esta relação desta mudança educativa com as famílias está a ser muito difícil, porque se quebrou a confiança” [E2]). Há poucas referências ao papel dos alunos na sociedade atual e na escola (4,5%). Apenas dois entrevistados mencionaram o papel dos alunos, referindo

um aparente pouco envolvimento e autonomia destes (*“os alunos, às vezes, são pouco envolvidos nas dinâmicas e não se apercebem do quão importante é tudo aquilo que eles vão fazendo desde o pré-escolar até aos níveis mais elevados de ensino, até ao 12º ano.”* [E1]; *“Eu acho que a ideia com que estes miúdos vão sair da escola é a ideia que nós lhes passarmos do que é a escola”* [E13]).

Concluída a análise à dimensão 1 - “Concepções pedagógicas em geral”, encontra-se patente no Quadro 84 (Contagem de Frequências na Dimensão 2 - “Concepções sobre organizações escolares aprendentes”) a contagem de referências da dimensão 2 – “Concepções sobre organizações escolares aprendentes”.

Quadro 84 - Contagem de Frequências na Dimensão 2 - “Concepções sobre organizações escolares aprendentes”

Categoria	Indicador	Definição operacional	N	fr.	%
Compreensão	Compreensão do conceito	Referências que revelem a compreensão ou não do conceito.	18	37	20,9%
	Total parcial			37	20,9%
Valoração	Valoração das Organizações Escolares Aprendentes	Referências valorativas sobre o conceito, organizações escolares aprendentes.	9	15	8,5%
	Total parcial			15	8,5%
Características	Ações	Referências que revelem ações práticas na escola, caracterizadoras do conceito.	15	38	21,5%
	Sentimentos	Referências que revelem o posicionamento/tomadas de posição na escola, caracterizadoras do conceito.	6	10	5,6%
	Total parcial			48	27,1%
Fatores - contexto organizacional	Fatores Facilitadores	Referências que revelem fatores que possam facilitar/promover a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.	17	36	20,5%
	Fatores de Bloqueio	Referências que revelem fatores que possam dificultar/condicionar a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.	11	25	14,1%
	Total parcial			61	34,5%
Efeitos ao nível individual/profissional na escola	Efeitos ao nível pessoal	Referências que revelem mudanças ao nível pessoal aquando da concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.	2	3	1,7%
	Efeitos ao nível profissional	Referências que revelem mudanças ao nível profissional aquando da concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.	2	3	1,7%
	Total parcial			6	3,4%
Efeitos ao nível da organização escolar em estudo	Visão	Referências sobre o sentimento de concretização ou não do conceito na estrutura organizacional da escola.	3	3	1,7%
	Organização	Referências sobre mudanças efetivas em termos de organização da organização escolar.	1	1	0,6%
	Funcionamento	Referências sobre mudanças efetivas em termos de dinâmica de funcionamento interno da organização escolar.	2	2	1,1%
	Iniciativas	Referências sobre o lançamento de iniciativas relacionadas com a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola	0	0	0,0%
	Papel da Formação Contínua	Referências valorativas sobre as políticas de formação contínua e o seu papel na concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola	3	4	2,3%
	Total Parcial			10	5,6%
N=20	Total Geral			177	100,0%

Analisando globalmente a dimensão, é possível constatar que os entrevistados colocaram maior enfoque em fatores de contexto organizacional, com 34,5% de frequência relativa, apontando fatores facilitadores e de bloqueio. Em sentido inverso, verificaram-se frequências relativas reduzidas ao nível dos efeitos das organizações escolares aprendentes, quer sejam efeitos individuais/profissionais (3,4%) quer organizacionais (5,6%).

No que diz respeito à dimensão “Concepções sobre organizações escolares aprendentes”, surge com maior frequência a categoria “Fatores do contexto organizacional” (34,5%), com quase dois terços das referências relativas a fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, maioritariamente focadas na proximidade das lideranças (*“a direção estar próxima dos professores”* [E1]; *“tem muito que ver com as lideranças”* [E8]; *“o primeiro é ter uma direção forte”* [E13]; *“uma cultura de proximidade dentro de cada ciclo entre as direções de ciclo e os seus professores (...) uma cultura de proximidade entre as várias direções, a partilha do ideal ou dos ideais dessas direções”* [E12]; *“parte da liderança mostrar, acreditar com convicção nesse caminho permanente de aprendizagem e esse é o elemento o mais facilitador de todos”* [E15]; *“lideranças intermédias capazes de dinamizar grupos de trabalho que se identifiquem também com essa provocação da necessidade de irmos atrás do que é importante”* [E5]) e dos professores (*“é preciso todo um trabalho de motivação dos pares, ou seja, dos professores que são chamados não apenas a lecionar a sua área, mas a formar alunos”* [E13]; *“a seleção dos atores desta organização, não é? Para já, têm de ser pessoas que se enquadrem, que aceitem a mudança, que aceitem a evolução”* [E6]) para além da aposta numa avaliação interna permanente (*“A avaliação também é essencial”* [E1]; *“nível interno, a maneira como a escola está organizada e a comunicação que é favorecida ou não”* [E19]; *“capacidade de se desinstalar, de não ficarem presas a certezas, serem capazes de arriscar, aprender, reaprender, a experimentar e a avaliar”* [E5]) acompanhada de uma possível abertura ao exterior, tendo em vista a partilha de experiências (*“partilharmos com outras escolas as nossas experiências, haver uma permuta de experiências interescolas”* [E18]).

Com pouco mais de um terço da frequência nesta categoria surgem referências relativas a fatores de bloqueio da aprendizagem organizacional, como o tempo (*“a burocracia, muitos processos, se calhar, a falta de tempo em si”* [E6]; *“a falta de tempo”* [E15]) a falta de comunicação (*“um certo isolamento”* [E17]; *“se estivermos fechados no nosso mundo”* [E18]; *“a maneira como a escola está organizada e a comunicação que é favorecida ou não”* [E19]) a estagnação das práticas (*“uma cultura de acomodação que existe entre os profissionais docentes e alguma dificuldade em encontrarem o centro da sua profissionalidade”* [E8]; *“se forem pessoas muito resignadas àquilo que é o ramerrame do dia-a-dia, sempre naquilo acabam por não se enquadrar numa organização deste tipo”* [E6]; *“se estivermos fechados no nosso mundo”* [E18]) a própria organização da formação (*“A formação de professores também”* [E11]; *“adormecer as pessoas nesta lógica de formação e não procurarem outras”* [E2]) e a possibilidade de a escola isolar-se em relação ao exterior

(“desvantagem de termos aqui tudo dentro, não é? Não nos voltamos para fora” [E2]; “Esta ideia de que existe um programa que se sabe perfeitamente que é importante e temos de meter aquilo por ali fora e, então, lutamos por aquele programa como se tudo o resto à volta não fosse importante ou não interessasse” [E17]; “se estivermos fechados no nosso mundo” [E18]; “organizações que acabam por ficar numa espécie de linguagem esquizofrénica (...) não se testam, que não se abrem, por exemplo, a outras instituições, que não estabeleçam, por exemplo, relações com outras... por exemplo, com juntas de freguesia... que não faz parcerias” [E7]).

A categoria “Características” surge com uma frequência de 27,1%, sendo a maior parte das referências relacionadas com as ações práticas na escola que revelam o conceito (*“tem esta grande característica de estar muito preocupada com o trabalho no terreno, com a evolução dos estudos” [E1]; “É uma escola que está atenta às necessidades de aprendizagem dos seus elementos e, como tal, proporciona as experiências indicadas para que aconteça essa progressão” [E10]; “ter um projeto educativo forte, suficientemente aberto à comunidade onde estão inseridas” [E13]; “as dinâmicas que existem e que não existem ou os pontos onde se tomam decisão (...) qual é a importância relativa dos diferentes patamares de decisão” [E20]).* Há algumas referências que refletem o posicionamento dos entrevistados face às tomadas de posição na escola (*“Nós fazemos uma reflexão individual sobre as nossas práticas e, nesse sentido, este colégio tem favorecido muito essas questões da aprendizagem e do ensino-aprendizagem” [E3]).*

Com uma frequência menor (20,9%) encontram-se referências à “Compreensão” do conceito de organização escolar aprendente. Os entrevistados apresentam conceções diferentes do conceito, havendo alguns que assumem desconhecer o conceito (*“Eu não conheço o conceito. Eu posso é interpretá-lo” [E3]).* Alguns entrevistados apresentaram definições do conceito (*“a escola que ensine e a escola que aprende, não é? (...) a escola que, enquanto célula viva ou organismo vivo, de certa forma, contribui para o desenvolvimento da educação, da cultura da informação, mas que, ao mesmo tempo, recolhe de quem recebe essa informação ou formação também dados para se reformular ou se questionar sobre as direções a tomar” [E12]; “as comunidades aprendentes são aquelas que estão sistematicamente a avaliar e a reavaliar tudo aquilo que vão fazendo” [E13]; “é uma comunidade que sabe ir evoluindo e procurando respostas para as dificuldades que vai encontrando, para os desafios novos, estudando (aquilo que tu está a fazer neste momento) e sendo capaz de refletir sobre o que faz e de avaliar o que faz” [E14]; “as organizações escolares atuais têm de ser escolas aprendentes. Aprendentes no sentido em que a meta-avaliação e o metacognitivismo têm de estar relacionados” [E11]; “É uma organização que se pensa, que se questiona constantemente, que testa as suas ideias, confrontando-as com situações reais” [E7]; “a escola aprendente é aquela que consegue fazer perceber aos seus membros que têm de refletir, a todo o momento, sobre as suas práticas, sobre as suas ações” [E8]; “é uma escola que está permanentemente a reinventar-se” [E15]).*

Apesar de algum desconhecimento teórico, do sentido e alcance do conceito de organizações escolares aprendentes, foi patente pela análise da categoria “Valoração”, com 8,5% de referências, que foi dada importância a estas lógicas das escolas aprendentes (*“Acho isso extremamente importante”* [E1]; *“acho que a designação é muito acertada”* [E5]; *“só faz sentido uma organização, e sobretudo uma organização escolar, que se posicione também como uma organização que aprende e que constrói em conjunto seja a experiência, seja a própria metodologia de ensino”* [E10]) com referências ao papel do trabalho coletivo para a prossecução do conceito (*“É esta aprendizagem que é construída, é com inputs de todos, que nós chegamos mais longe”* [E16]; *“o trabalho colaborativo, hoje em dia, acho que é absolutamente fundamental à escola”* [E5]) e na atenção que deve ser dada à metamorfose da própria sociedade no seu todo (*“E eu vejo essa escola na procura, no acompanhar, no procurar sempre dar resposta aos problemas da sociedade”* [E6]).

Ao longo das entrevistas encontram-se múltiplas formas de caracterizar a organização escolar aprendente. Existem percentagens residuais de 5,6% e 3,4% respeitantes, respetivamente, a referências relativas aos efeitos ao nível da organização escolar e a efeitos ao nível pessoal e profissional na organização escolar em estudo. Ao nível dos efeitos na organização escolar, as referências apontaram no sentido do trabalho dos departamentos e no papel das lideranças (*“faz um trabalho excecional de questionamento constante do profissional”* [E2]; *“Os departamentos não podem nunca trabalhar para dentro de si”* [E13]; *“é a ideia perante a escola clara de que aquelas lideranças são para funcionar e têm uma determinada função”* [E8]) sem deixar de haver referências para o papel da formação contínua na materialização do conceito numa escola (*“toda a investigação em termos de escola aprendente, de comunidades de prática revela a importância do contexto e da construção formativa a partir das pessoas”* [E8]). Seguindo a mesma tendência, também ao nível dos efeitos pessoais e profissionais é relevada a relação das lideranças com o conceito de organização escolar aprendente (*“só funcionam quando aqueles, que estão nos diferentes patamares para exercer as suas funções de liderança, as exercem (...) acredito plenamente numa organização escolar onde as lideranças tenham um peso essencial”* [E8]; *“uma cultura de proximidade entre as várias direções, a partilha do ideal ou dos ideais dessas direções”* [E12]; *“o primeiro é ter uma direção forte”* [E13]; *“parte da liderança mostrar, acreditar com convicção nesse caminho permanente de aprendizagem e esse é o elemento mais facilitador de todos”* [E15]) onde as relações afetivas ganham expressão nas dimensões pessoais e profissionais, tendentes à construção de um efetivo espírito e trabalho em equipa (*“tendo o colégio estas características, acho que podia continuar a focar muito esses aspetos humanos (...) a parte biográfica ou a parte pessoal de cada indivíduo é fundamental para que se criem ligações entre as pessoas e que, realmente, haja uma equipa mais coesa”* [E3]; *“e é importante, quando a chefia nos chama individualmente ou em conjunto, por núcleos, o que for... para ter uma visão*

clara daquilo que as pessoas estão a sentir e para verem também a melhor maneira de poderem ajudar” [E1]).

Concluída a análise à dimensão 2 - “Conceções sobre organizações escolares aprendentes”, apresenta-se no Quadro 85 (Contagem de Frequências na Dimensão 3 - “Conceções sobre políticas de formação contínua em geral”) a contagem de referências da dimensão 3 – “Conceções sobre políticas de formação contínua em geral”.

Quadro 85 - Contagem de Frequências na Dimensão 3 - “Conceções sobre políticas de formação contínua em geral”

Categoria	Indicadores	Definição operacional	N	fr.	%
Valoração	Valoração da Formação Contínua	Referências valorativas sobre a formação contínua de professores.	20	47	21,5%
	Total parcial			47	21,5%
Articulação da formação inicial com a formação contínua	Visão	Referências sobre como é encarada a articulação entre a formação inicial e formação contínua docentes.	19	44	20,1%
	Papel das IES	Referências sobre o papel e importância das IES na articulação entre a formação inicial e formação contínua docentes.	10	30	13,7%
	Papel dos CFAE	Referências sobre o papel dos CFAE na implementação de ações de formação contínua docente.	11	14	6,4%
	Papel das Escolas	Referências sobre o papel das escolas na implementação de ações de formação contínua docente.	5	7	3,2%
	Papel e Implicação dos Professores	Referências sobre o papel e implicação dos Professores nas ações de formação contínua docente.	3	4	1,8%
	Total parcial			99	45,2%
Participação	Implicação dos Professores em ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre o envolvimento dos professores nas ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	11	15	6,8%
	Implicação dos Professores em ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre o envolvimento dos professores nas ações de formação contínua docente promovidas pelas escolas em geral.	11	17	7,8%
	Total parcial			32	14,6%
Visão	Objetivos das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados os objetivos das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	7	8	3,7%
	Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de diagnóstico das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	11	13	5,9%
	Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de planificação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	6	9	4,1%
	Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de implementação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	3	3	1,4%
	Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de avaliação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	7	8	3,7%
	Total parcial			41	18,7%
N=20	Total geral			219	100,0%

Dada a extensão da dimensão “Concepções sobre políticas de formação contínua em geral” optou-se por manter o procedimento realizado até este ponto, mas reforçando o detalhe na análise das categorias mais representativas, o que nesta dimensão diz respeito especificamente às categorias “Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua” e “Valoração” que apresentam uma frequência relativa de, respetivamente, 45,2% e 21,5%.

Neste sentido de aprofundar a análise dos dados das categorias mais representativas e para uma melhor distinção, considerou-se oportuno recorrer a tabelas com um *layout* diferente do utilizado em todas as outras.

Na dimensão 3, a categoria com mais referências correspondeu à “Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua”, apresentando o Quadro 86 (Distribuição de Unidades de Registo da “Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua” - Categoria 2 da Dimensão 3) os valores absolutos e relativos desta categoria, ordenados de forma decrescente quanto ao volume de referências.

Quadro 86 - Distribuição de Unidades de Registo da “Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua” (Categoria 2 da Dimensão 3)

Indicadores	N	Fr.	%
Visão	19	44	44,4%
Papel das IES	10	30	30,3%
Papel dos CFAE	11	14	14,1%
Papel das Escolas	5	7	7,1%
Papel e Implicação dos Professores	3	4	4,1%
Total		99	100%

Tomando em consideração a categoria 2 desta dimensão 4, destaca-se a “Visão” (44,4%) que os entrevistados têm da “Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua”, tanto no que diz respeito às frequências absolutas e relativas como na fonte, com referências de 19 entrevistados. Estes transmitem a débil articulação entre os dois tipos de formação (*“comparado com tudo aquilo que nós vamos aprender ao longo da nossa carreira parece uma pequena (perspetivando) sensibilização para aquilo que é ser-se professor (...) a formação inicial e a formação contínua têm de estar de mãos dadas”* [E15]) e a falta de preparação que a formação inicial confere para a vida ativa (*“eu acho que a formação de base é insuficiente”* [E2]; *“a formação inicial não acompanhou o tempo e a sociedade”* [E3]; *“nós não tínhamos nenhuma ligação ao mundo do trabalho em termos educacionais, ou seja, nós tirávamos... eu fiz as cadeiras académicas e fui lançada às feras”* [E9]; *“faz-me imensa confusão, como é possível (e tu sabes e eu sei) que haja professores há 20 anos com a mesma planificação. Isto é cristalizar, não é?”* [E13]; *“A nossa formação inicial rapidamente deixou de cumprir a sua função”* [E14]; *“muito do que nós aprendemos até o fazemos pós-curso”* [E19]) conferindo à formação contínua um papel de complemento (*“Eu acho que funciona quase como*

um complemento, porque, efetivamente, a formação inicial é, pela sua natureza, extremamente limitada” [E10]; *“a formação contínua, o grande objetivo é o reforço da formação inicial”* [E18]; *“no ato de escolha da sua formação inicial para ser professor, devia haver já a consciência de que aquela formação inicial iria ser complementada, ao longo dos anos, por uma formação contínua”* [E12]). Noutra linha de raciocínio, há também quem defenda que não terá que haver qualquer relação entre a formação inicial e contínua (*“não sei se tem de haver uma relação entre a formação inicial e a formação contínua”* [E8]), mas um aspeto crucial nesta última será o de se alicerçar na prática (*“Acho que a formação contínua é uma formação que é tão mais proveitosa quanto mais alicerçada na prática estiver”* [E8]).

Com menor percentagem surgem referências ao papel das IES (30,3%) e ao papel dos CFAE (14,1%). No primeiro caso é mencionada maioritariamente a fraca preparação por parte das IES para a vida ativa (*“não nos preparam bem para aquilo que nós vamos encontrar”* [E1]; *“o estágio académico foi importante, mas o estágio académico não terminou ali”* [E9]; *“as instituições do ensino superior de formação inicial de professores não devem cortar a sua ligação com os alunos na hora em que o curso acaba”* [E15]; *“a descontinuidade que existe na responsabilidade das instituições que formam os professores, na formação inicial (...) acho que deviam manter um vínculo, qualquer que ele fosse, com cada um dos docentes que se formou”* [E20]) apresentando-se como principal justificação o foco excessivo na teoria em detrimento da prática (*“o que eu senti é que preparou muito da parte teórica”* [E1]) embora das IES e da formação inicial possa emergir teoria que possa ser mobilizada na formação contínua (*“há conteúdos da formação inicial que podem ser aproveitados para processos de formação contínua (...) é na investigação, que é feita nas Universidades, que saem coisas para a formação inicial e, portanto, também devem sair para a formação contínua”* [E8]). Referências também ao contexto da escola e das parcerias com IES na implementação de ações de formação na escola (*“Nós temos imensa formação contínua, suportamo-nos com a Universidade Católica Portuguesa”* [E13]) e de igual forma algumas referências a apontarem para a necessidade das IES repensarem o seu papel de forma abrangente, não apenas nos aspetos relacionados com a formação contínua, mas também no que diz respeito a questões que lhes estão a montante, como o acesso dos alunos ao ensino superior (*“a instituição universitária ainda tem muito a aprender, como instituição aprendente, não é? A aprender no sentido de fazer pontes (...) para que a formação inicial seja um corte com aquilo que, depois, as pessoas encontram ao terminar, tinha de haver muito mais pontes feitas entre aquilo que eles já trazem, nomeadamente, a possibilidade de escolher os alunos consoante o perfil e não pelas notas que os professores do secundário lhes deram”* [E14]). No segundo caso, por outro lado, alguns participantes referiram nunca ter frequentado formações dinamizadas por estas instituições (*“Nunca tive”* [E1; E2; E4; E5; E7; E9; E17]) e outros referiram ter uma ideia negativa sobre a formação disponibilizada pelos CFAE, seja pelas modalidades de formação e respetivos conteúdos (*“a ideia que tenho não é positiva (...) pareceu-me os temas com que contactava e que via anunciados... parecia-me um bocadinho distantes daquilo que*

seriam as realidades mais prementes da vida escolar” [E5]; *“eram coisas relativamente pontuais e fechadas no tempo, não é? Corresponderam a um momento, mas se aquilo não for integrado num contínuo, dificilmente terá impacto numa transformação de práticas*” [E14]; *“e havia coisas incríveis, quase... ações em tapetes de Arraiolos, por exemplo”* [E7]) quer por lhes estar, na sua opinião, adstrita uma componente de obrigatoriedade e, acima de tudo, de uma lógica redutora de concessão de créditos que possa permitir a ascensão na carreira (*“Essas formações, quando eu estava no ensino público, os meus colegas faziam por uma questão de obrigatoriedade, porque eram necessárias por causa dos créditos e não tanto por necessidades*” [E7]; *“O conhecimento que eu tenho é isso dos créditos, é esta ideia da obrigação, é professores que fazem formações completamente indiferentes*” [E17]).

A segunda categoria com mais referências (21,5%) nesta dimensão 3 foi a “Valoração”. Nesta categoria registou-se quase unanimidade em considerar a formação contínua como essencial para os professores enquanto profissionais de ensino (*“sou muito, muito apologista da formação*” [E18]; *“Podemos e devemos apostar na formação para os professores, porque nós sabemos que o tempo passa, as necessidades mudam e nós temos de nos adaptar.”* [E4]; *“O professor tem de ser aquele que procura sempre a verdade e procura a verdade para si, para os outros e para os seus alunos. Nesse sentido, a formação contínua é vital (...) professores que não façam formação contínua são professores condenados, à partida, a cristalizarem.”* [E13]; *“Eu não acredito na função do professor sem formação contínua (...) a minha maneira de estar na profissão é estar permanentemente nestes grupos de formação que me permitem levar aquilo que é a minha prática, as minhas preocupações, os resultados do trabalho dos meus alunos, levar e pedir um outro olhar.”* [E15]; *“para mim é muito importante ter espaços onde possa refletir as práticas, possa pensar sobre elas, possa discuti-las com outras pessoas, umas que, se calhar, têm mais experiência a pensar coisas destas, outros que têm menos.”* [E17]).

Nesta dimensão 3, outra categoria com uma expressiva frequência de referências correspondeu à “Visão”, apresentando o Quadro 87 (Distribuição de Unidades de Registo da “Visão” - Categoria 4 da Dimensão 3) os valores absolutos e relativos desta categoria, ordenados de forma decrescente quanto ao volume de referências.

Quadro 87 - Distribuição de Unidades de Registo da “Visão” (Categoria 4 da Dimensão 3)

Indicadores	N	Fr.	%
Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	11	13	31,7%
Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	6	9	22,0%
Objetivos das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	7	8	19,5%
Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	7	8	19,5%
Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	3	3	7,3%
Total		41	100%

Nesta categoria é patente, em primeiro lugar, um grande desconhecimento em relação a toda a atuação dos CFAE (*"Eu não tenho conhecimento (...) não tenho experiência pessoal."* [E3; E4; E7; E8; E15; E16; E18]). São referidos com maior frequência aspetos relacionados com a forma de diagnóstico das ações de formação dos CFAE (31,7%), maioritariamente relacionada com a direção das escolas (*"Sempre de cima para baixo, sempre da direção. Por isso, eu acho que essa definição tem que ver com a liderança, claramente"* [E15]). Com menor frequência surgem referências à forma de planificação das ações de formação dos CFAE (22,0%), com menções à desadequação dos conteúdos das formações às necessidades dos professores (*"quando se promove, depois, uma resposta e se planeia um curso e se escolhe um formador e se definem os objetivos do programa, etc... eu acho que se faz o padrão, o "chapa 3"* [E14]) e a relação entre o planeamento das ações de formação e os resultados da avaliação externa da escola (*"quase todas as avaliações externas centram como uma dificuldade as questões da formação dos professores"* [E8]; *"o Plano de Formação era definido em conjunto com as necessidades sentidas e as necessidades detetadas pelo avaliador"* [E15]).

Ainda com uma frequência relativa significativa (19,5%) surgem referências aos objetivos e às formas de avaliação das ações de formação promovidas pelos CFAE. No primeiro caso, apesar de várias menções ao desconhecimento do processo, encontram-se perceções de um processo definido pelas direções dos agrupamentos (*"esses objetivos eram definidos pelo Diretor do Agrupamento"* [E15]; *"procuram dar resposta àquilo que sentem como necessidade da grande parte dos professores"* [E14]). No segundo caso encontram-se referências muito díspares, onde se assumem as formações dos CFAE como promotoras de uma reflexão subsequente à formação (*"havia sempre um momento de reflexão ou era, depois, trazido para o Departamento, esse momento de reflexão"* [E10]) ou uma realidade contrária a esta (*"Há uma sessão para isto e outra para aquilo, três horas cada, no final, uma de avaliação, independentemente do grupo que vai ser recebido"* [E14]; *"a formação terminava ali, essa formação organizada pelos centros de formação."* [E20]).

O indicador com menos referências foi a "Participação", com 14,6% de peso relativo. Esta categoria possuía dois indicadores, o referente à "Implicação dos Professores em ações de formação promovidas pelos CFAE" cujas respostas se centraram de novo nas questões da obrigatoriedade e da creditação (*"No público, é uma obrigatoriedade, ou seja, por mais que não se acredite, acabamos por fazer"* [E15]; *"Se formos ver o total de créditos que um professor apresenta pelas ações realizadas, quantas são efetivamente relacionadas com a sua área e, muitas vezes, com as suas necessidades?"* [E8]; *"Os professores que tu vês eram muito em função do crédito, as pessoas vão à formação não porque precisam mas porque têm de apresentar créditos, para subir na carreira, isto é uma lógica que está completamente subvertida"* [E20]) enquanto o indicador referente à "Implicação dos Professores em ações de formação promovidas pela Escola" revelou posições antagónicas, pois alguns dos respondentes assumiram não valorizar a acreditação

das ações de formação (*“Uma ação de formação não tem obrigatoriamente de ser homologada.”* [E12]; *“a formação acreditada, muitas vezes, chama as pessoas não por vocação, mas para ter os créditos.”* [E2]) enquanto a grande maioria, apesar de manifestarem uma implicação com as ações de formação centradas na escola, relevam a respetiva creditação, sugerindo a existência de uma cultura de certificação amplamente instituída na classe profissional docente (*“acho que seria uma mais-valia ser creditada, porque haveria um diploma ou, depois, um certificado que, acho que tem sempre peso.”* [E6]; *“Eu acho que seria muito importante o tempo que estivemos a fazer essas formações ser creditado. Eu não lhe chamaria uma recompensa nem uma moeda de troca, não iria tão longe. Mas eu acho que é um sistema mais justo.”* [E19]; *“se eu perguntasse eventualmente a cada um dos professores da escola, ele gostasse de tê-los [NOTA: Os créditos].”* [E20]) o que ajudará a compreender uma visão tradicional da formação que lhe está adjacente (*“a conceção tradicional, não é? E, portanto, é nessa que as pessoas se sentem melhor, se sentem mais à vontade, os cânones estão todos mais ou menos estabelecidos. Cada um sabe o seu papel (...) a maior parte deles não entendeu, como momentos de formação, os momentos em que, por exemplo, íamos à escola apoiá-los ou os momentos em que eles estavam sozinhos em trabalho autónomo. Só entenderam como formação as duas vezes que vieram à universidade para fazer as ações, os seminários tradicionais.”* [E20]).

Concluída a análise à dimensão 3 - “Conceções sobre políticas de formação contínua em geral”, apresenta-se no Quadro 88 (Contagem de Frequências na Dimensão 4 - “Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola”) a contagem de referências da dimensão 4 – “Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola”.

Quadro 88 - Contagem de Frequências na Dimensão 4 - “Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola”

Categoria	Indicadores	Definição operacional	N	fr.	%
Associação Livre de Ideias	Projeto Educativo	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”	20	60	6,0%
	Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”	20	61	6,1%
	Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”	19	55	5,5%
	Total parcial			176	17,7%
Compreensão	Compreensão do conceito “Formação Centrada na Escola”	Referências que revelem a compreensão ou não do conceito. formação centrada na escola”	12	21	2,1%
	Total parcial			21	2,1%
Valoração	Valoração da “Formação Centrada na Escola”	Referências valorativas sobre o conceito da formação centrada na escola”	8	13	1,3%
	Total parcial			13	1,3%

Aplicação das Políticas de Formação Contínua	Visão (Aplicação de uma Formação Centrada na Escola)	Referências que indiquem a aplicação ou não do conceito de formação centrada na escola” na escola em estudo.	4	5	0,5%
	Especificidades	Referências que indiquem exemplos específicos da aplicação do conceito de formação centrada na escola” na escola em estudo.	2	3	0,3%
	Autonomia de Escola	Referências que indiquem a possível relação entra a aplicação do conceito de formação centrada na escola” e as especificidades próprias da escola em estudo, particular e cooperativa, em particular a autonomia consagrada na lei.	4	5	0,5%
	Similitudes com outras formações	Referências que indiquem exemplos concretos de similitudes entre as ações de formação promovidas na escola em estudo e outras ações de formação.	4	5	0,5%
	Diferenças em relação a outras formações	Referências que indiquem exemplos concretos de aspetos diferenciadores entre as ações de formação promovidas na escola em estudo e outras ações de formação.	15	34	3,4%
	Atitudes	Referências que demonstrem mudanças individuais verificadas face às ações de formação promovidas na escola em estudo.	5	7	0,7%
	Iniciativas	Referências que demonstrem a implementação de iniciativas organizacionais que resultem das ações de formação promovidas na escola em estudo.	3	6	0,6%
	Natureza das Ações	Referências que demonstrem a natureza das ações de formação promovidas na escola em estudo (pedagógicas/legais, etc).	7	13	1,3%
	Modalidades de Formação	Referências que revelem as modalidades de formação referentes às ações de formação promovidas na escola em estudo (Oficinas, Seminários, etc)	9	12	1,2%
	Objetivos das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados os objetivos/Finalidades das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	13	30	3,0%
	Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de diagnóstico das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	19	49	4,9%
	Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de planificação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo	7	7	0,7%
	Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo	7	9	0,9%
	Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de avaliação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo	12	19	1,9%
	Benefícios Pessoais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza pessoal, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	1	1	0,1%
	Benefícios Profissionais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza profissional, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	8	16	1,6%
	Benefícios Organizacionais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza organizacional, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	6	7	0,7%
	Reflexão Docente	Referências sobre benefícios concretos para a reflexão docente, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	12	17	1,7%

	<i>Critical Friends</i>	Referências sobre o papel da supervisão pedagógica e dos <i>critical friends</i> durante a implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	6	18	1,8%
		Total parcial		263	26,4%
Projeto Educativo	Visão	Referências sobre o papel do Projeto Educativo nas instituições de ensino.	7	13	1,3%
	Características	Referências concretas sobre as características do projeto educativo da escola em estudo.	10	20	2,0%
	Especificidade do PE	Referências concretas sobre as particularidades do projeto educativo da escola em estudo.	13	33	3,3%
	Responsabilidade da Conceção	Referências concretas sobre quem detém a responsabilidade de conceção do projeto educativo da escola em estudo.	20	27	2,7%
	Objetivos	Referências sobre os principais objetivos que emanam do projeto educativo da escola em estudo.	6	9	0,9%
	Implicação da Comunidade Educativa	Referências concretas sobre os níveis de implicação dos diferentes atores da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo da escola em estudo.	17	52	5,2%
		Total parcial		154	15,5%
Formação Contínua e Projeto Educativo	Visão	Referências sobre a articulação ou não entre a formação contínua e o Projeto Educativo da escola em estudo.	15	29	2,9%
	Valoração	Referências valorativas sobre o papel da formação contínua na concretização e possível (re)construção do Projeto Educativo da escola em estudo.	7	17	1,7%
	Especificidade da Formação na (re)construção do PE	Referências concretas sobre a especificidade da formação contínua da escola em estudo na (re)construção do Projeto Educativo da escola em estudo.	12	21	2,1%
	Implicação – Pilares do PE	Referências concretas sobre a implicação ou não dos diferentes pilares do Projeto Educativo da escola (Académico, At Complemento Curricular, Pastoral e Formação Humana).	19	72	7,2%
		Total parcial		139	14,0%
Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente	Visão	Referências sobre a articulação ou não entre a formação contínua e o Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	10	15	1,5%
	Valoração Pessoal	Referências valorativas, de natureza individual, sobre o papel da formação contínua no Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo	13	21	2,1%
	Valoração Organizacional	Referências valorativas, de natureza organizacional, sobre o papel da formação contínua no Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo	6	6	0,6%
	Aplicação (Mudança de Práticas – Fora Sala Aula)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho individuais (fora da sala de aula) que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	2	2	0,2%
	Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Sala Aula)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho individuais [em contexto de sala de aula] que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	17	22	2,2%
	Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Departamentos)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho inter pares (vide em contexto departamental) que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	16	31	3,1%

Desenvolvimento Profissional - Competências éticas	Referências sobre aquisição de competências éticas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	3	3	0,3%
Desenvolvimento Profissional - Competências científicas	Referências sobre aquisição de competências científicas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	4	4	0,4%
Desenvolvimento Profissional - Competências didáticas	Referências sobre aquisição de competências didáticas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	11	17	1,7%
Desenvolvimento Profissional - Competências relacionais	Referências sobre aquisição de competências relacionais resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	9	11	1,1%
Desenvolvimento Profissional - Competências pedagógicas	Referências sobre aquisição de competências pedagógicas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	10	15	1,5%
Desenvolvimento Profissional - Competências organizacionais	Referências sobre aquisição de competências organizacionais resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	6	10	1,0%
Implicação (Ações marcantes)	Referências sobre o envolvimento pessoal nas diferentes ações de formação (ações marcantes).	19	35	3,5%
Constrangimentos	Referências sobre as principais dificuldades/constrangimentos na implementação das ações de formação contínua na escola em estudo.	19	37	3,7%
Total parcial			229	23,0%
N=20	Total geral		995	100,0%

Da análise é possível constatar que os respondentes colocaram grande enfoque na categoria 4, “Aplicação das Políticas de Formação Contínua” (26,4%) e na categoria 7, respeitante à “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente” (23%). A terceira categoria com mais referências diz respeito à “Associação livre de ideias” (17,7%) cujo tratamento dos dados foi realizado à parte, a partir de um determinado momento, tendo já sido realizada a respetiva apresentação dos mesmos. Também com uma frequência expressiva, as categorias “Projeto Educativo” (15,5%) e “Formação Contínua e Projeto Educativo” (14%), tendo-se optado por selecionar estas quatro categorias para uma análise mais detalhada, que se apresenta ulteriormente. As categorias com menos referências foram as respeitantes à “Compreensão” (2,1%) e “Valoração” (1,3%), o que transmite uma aparente dificuldade na compreensão e valoração teórica dos conceitos associados a uma formação centrada na escola, embora se verifique um alinhamento em termos factuais.

Na categoria “Compreensão” (2,1%) é de notar que uma parte residual dos entrevistados transmitiram não conhecer o conceito de formação centrada na escola (“*Não faço ideia do que é isso*” [E2]; “*Não sei bem se sei interpretar o conceito.*” [E5]) embora a maioria tenha transmitido um alinhamento, mais ou menos rigoroso do ponto de visto conceptual, com o conceito (“*quer dizer que ela parte de dois tipos: de necessidades sentidas e de necessidades percebidas.*” [E8]; “*vai ao encontro das nossas necessidades enquanto organismo aprendente (...) toda a formação que nos foi proposta tem sempre, sempre, sempre como origem e como pressuposto a nossa identidade enquanto colégio, enquanto organização.*” [E10]; “*A escola é, certamente, tendo em conta o seu projeto educativo, um centro de formação privilegiado. E, por isso, essa formação tem de estar centrada na escola (...) uma formação no nível da formação profissional*”).

e pessoal de cada um.” [E11]; “partindo do projeto educativo, daquilo que se pretende para a escola, a escola define essa formação de acordo com essas metas do projeto educativo.” [E15]; “é uma formação que parte da realidade específica de cada escola.” [E17]).

Na categoria “Valoração” (1,3%) o conceito foi maioritariamente relevado pelos entrevistados (“A mais-valia que daqui advém é de que aquilo que é proposto tem muito que ver com aquilo que é sentido, percebido.” [E8]; “é bom perceber que também não estamos sozinhos e, portanto, se a formação é centrada na realidade da escola, parece-me bem, sem deixar de se ligar àquilo que é a educação em Portugal.” [E17]).

Realizada a caracterização geral das frequências nas diferentes categorias da dimensão 4 e após uma análise às categorias com menos peso relativo, que se julgou oportuno realizar previamente, de seguida retoma-se a lógica que tem presidido na análise das dimensões anteriores, uma análise às categorias ordenadas de forma decrescente quanto ao volume de referências.

Neste pressuposto, inicia-se a análise da categoria 4 – “Aplicação das Políticas de Formação Contínua”, apresentando o Quadro 89 (Distribuição de Unidades de Registo da “Aplicação das Políticas de Formação Contínua” - Categoria 4 da Dimensão 4) os valores absolutos e relativos desta categoria, ordenados de forma decrescente quanto ao volume de referências.

Quadro 89 - Distribuição de Unidades de Registo da “Aplicação das Políticas de Formação Contínua” (Categoria 4 da Dimensão 4)

Indicadores	N	Fr.	%
Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pela Escola	19	49	18,6%
Diferenças em relação a outras formações	15	34	12,9%
Objetivos das Ações de Formação promovidas pela Escola	13	30	11,4%
Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pela Escola	12	19	7,2%
<i>Critical Friends</i>	6	18	6,8%
Reflexão Docente	12	17	6,5%
Benefícios Profissionais	8	16	6,1%
Natureza das Ações	7	13	4,9%
Modalidades de Formação	9	12	4,6%
Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pela Escola	7	9	3,4%
Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pela Escola	7	7	2,7%
Benefícios Organizacionais	6	7	2,7%
Atitudes	5	7	2,7%
Iniciativas	3	6	2,3%
Autonomia de Escola	4	5	1,9%
Visão (Aplicação de uma Formação Centrada na Escola)	4	5	1,9%
Similitudes com outras formações	4	5	1,9%
Especificidades	2	3	1,1%
Benefícios Pessoais	1	1	0,4%
Total		263	100%

No que diz respeito à categoria 4 relativa à “Aplicação das Políticas de Formação Contínua” foi valorizada a importância do diagnóstico das necessidades de formação, a clarificação dos objetivos das ações formativas a desenvolver, bem como as especificidades das ações de formação centradas na escola, comparativamente às ações promovidas pelos Centros de Formação das Associações de Escola (CFAE). De igual forma, embora com menor expressão relativa, a importância de práticas reflexivas e dos *critical friends* na planificação e desenvolvimento das ações de formação.

No que concerne às “Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pela Escola” (18,6%), um dos elementos com funções diretivas refere explicitamente que não existem organismos formais que tenham como função o diagnóstico de necessidades formativas (*“não há nenhum organismo encarregado de detetar necessidades de formação.”* [E14]), indicando, à semelhança de outros entrevistados, que entre outros órgãos ou instâncias que cumprem essa função, como as direções de ciclo (*“Os diretores de ciclo, têm de conhecer bem os professores que têm à frente para conseguirem proporcionar formações adequadas.”* [E1]), os próprios conselhos de turma (*“uma saída muito importante de informação é o Conselho de Turma.”* [E3; E4]), e a aplicação de determinados instrumentos de recolha de dados, como questionários (*“são detetadas necessidades, são feitos estudos, são feitas observações, inquéritos, o que seja, diagnosticadas através dos alunos, com toda a subjetividade que esses questionários, às vezes, têm.”* [E4]), a forma que terá um papel mais determinante é o diagnóstico a partir dos diferentes departamentos (*“eu diria que as necessidades são mais formalizadas ao nível dos departamentos.”* [E14; E10; E11; E12; E17; E19]) através dos seus respetivos coordenadores (*“os coordenadores têm aqui um papel absolutamente fundamental de tentarem perceber junto dos seus pares as necessidades formativas, como primeiro elo de ligação à administração e à direção da escola.”* [E13]).

Dentro de cada departamento existe a possibilidade de auscultar as sensibilidades individuais de cada docente, por forma a identificar necessidades formativas (*“uma avaliação daquilo que poderiam ser lacunas por resolver.”* [E2]), daí se poder assumir, alguma abertura, pelo menos ao nível dos conteúdos, para a assunção de lógicas formativas *down-top*, contrariando uma certa tendência referida na literatura para políticas formativas eminentemente assentes em lógicas *top-down* (*“Em termos de conteúdo não será top-down, não sei, em termos de forma sim.”* [E20]). Opinião contrária teve outro respondente, ao considerar que os interesses gerais da escola estarão a sobrepor-se aos interesses particulares dos docentes (*“as ações de formação não foram propostas a partir de necessidades que os professores tenham verbalizado. As ações de formação foram propostas, porque a liderança pretende um caminho para este colégio ou por opções estratégicas.”* [E15]), talvez se percebendo pelo que foi transmitido pelo entrevistado seguinte (*“Se nós vamos conseguindo perceber que há partes do nosso projeto educativo que ainda não vemos plasmadas nos nossos alunos, então, nós temos claramente de recuperar essas áreas.”* [E15]).

Quanto ao indicador “Diferenças em relação a outras formações” (12,9%), estas assentam muito na identidade da escola (*“é muito mais abrangente e, de alguma forma, para além de abrangente, tem que ver com (...) as nossas raízes identitárias, com as nossas bases, os nossos pilares.”* [E10]), no estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem (*“Somos membros da mesma comunidade. E pode haver, por exemplo, partilha de soluções para situações que todos vivemos.”* [E7]), onde todos se conhecem e reconhecem (*“nas outras ações de formação por onde eu passei, não conhecíamos os formadores, nem eles a nós (...) e aqui, no colégio, procuramos que sejam as próprias pessoas aqui de dentro a poder ir contribuindo para a formação.”* [E14]) e se vão apoiando cooperativamente (*“aqui, há uma preocupação de envolvimento de todos os professores, de ter muito claro qual é o objetivo que se pretende e de se ter tido a capacidade de mobilizar os professores para esse trabalho de formação.”* [E8]). Outros aspetos apontados foram o facto de, no caso desta escola, as ações de formação serem mais direcionadas em função dos objetivos da instituição escolar (*“Eram ações mais fechadas [as ações externas]. Tinham um fim, quase à partida. Eram ações que geravam pouca reflexão e geravam muito pouco caminho. Aqui, é o contrário. Nós somos chamados a estar presentes, a participar e a pensar e a tomar decisões. No fundo, a fazer caminho e a crescer.”* [E4]), sem a preocupação de obtenção de créditos que possibilite a progressão na carreira, como sucede muitas vezes no contexto do ensino público (*“é um bocadinho diferente do contexto da escola pública, onde, de facto, segundo aquilo [NOTA - a creditação da formação] (...) se valoriza muito e, de facto, são aspetos importantes na progressão da carreira.”* [E5]).

Relativamente aos “Objetivos/Finalidades” (11,4%) centrais da política de formação da escola, estes apontam fortemente no sentido de capacitar os docentes para a materialização do projeto educativo da escola (*“Possibilitar a quem trabalha na escola um percurso fiel àquilo que fica definido num projeto educativo (...) fazer cumprir o projeto educativo, nas suas dimensões, mas muito na qualificação das práticas dos professores.”* [E5; E8; E16]), um *fazer escola*, sempre importante, mas ainda mais quando estamos perante uma escola recém-criada (*“as ações de formação são implementadas sempre no sentido de, uma vez que nós temos uma escola com cinco anos, é aquilo que nós chamamos o fazer escola.”* [E9]) onde se criam as bases fundacionais da mesma (*“foi um objetivo muito fundacional, criar uma base onde possa assentar agora o crescimento da escola.”* [E17]). Paralelamente, para muitos dos respondentes, as ações de formação pretendem uma reflexão e questionamento constantes quanto à mudança de práticas que possam melhorar a qualidade do ensino prestado (*“dotar os professores de estratégias e metodologias úteis que possam gerar alguma mudança na nossa prática (...) as ações de formação - isso, para mim, é muito claro - são feitas com o sentido de nós melhorarmos as nossas práticas letivas. procurar dar mais sentido àquilo que fazemos, de o fazermos melhor, de forma mais integrada.”* [E2; E4; E9]) que possa ter reflexos em contexto de sala de aula (*“um objetivo maior que era de alterar ou de orientar as práticas dos professores para práticas que permitissem uma maior aproximação às dificuldades dos alunos e, com isso, desenvolver*

processos de diferenciação na sala de aula, onde a avaliação formativa pudesse ter um impacto que não estava a ter.” [E8]).

O indicador “Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pela Escola” (7,2%) aponta no sentido de respostas muito díspares. Alguns dos respondentes apontaram mais no sentido de uma prevalência de avaliações de natureza informal (*“é uma avaliação informal, mas ouvindo quem participa dela.” [E5]; “a avaliação é informal, mas, dentro dessa informalidade, sempre foram recolhidos dados.” [E12])* enquanto outros apontaram em sentido inverso, a de existir uma prevalência de avaliações de natureza formal (*“As avaliações são formais” [E11]; “São formais. São escritas e formais.” [E16])* onde se recorre essencialmente aos inquéritos por questionário enquanto instrumento de avaliação (*“Foi feita através de questionários (...) inquéritos muito focados nos tópicos ou nos itens que pretendiam que cada Departamento desenvolvesse.” [E3]; “Mas tem sido no inquérito final, no final de cada formação.” [E5]; “No final, preenchem algum papel de avaliação. Tem de ser sempre a partir disso.” [E6])* para além de referências à instituição de momentos de reflexão que podem perdurar para além do término da ação de formação e que derivam do próprio paradigma pedagógico adstrito ao projeto educativo da escola (*“um momento de reflexão que é formalizado.” [E10]; “no final de cada sessão e, no final do ano, avaliamos em direção (também pelos contributos que dão os departamentos) o impacto que isso possa ter tido nas pessoas.” [E14]).*

Passando ao indicador “Critical Friends” (6,8%) é de notar que o reduzido número de registos resultou, quase exclusivamente, de entrevistados com responsabilidades de chefia de topo e intermédia. Os respondentes relevaram, de forma unânime, o papel dos *critical friends* na implementação de algumas ações de formação, não apenas num âmbito mais técnico, com ênfase na componente académica e da prática profissional (*“tem tido um papel bastante importante, porque o facto de estar na própria sala de aula, de assistir às nossas aulas (...) o feedback que foi dando acho que foi muito enriquecedor e ajuda-nos, de facto, a colmatar ou a modificar algumas coisas que estejam mal e a melhorar as que estejam menos bem.” [E6]; “é bom vir alguém de fora, precisamente, porque vem de fora (...) porque não conhece esta realidade e também nos obriga a ter um discurso muito menos autocentrado.” [E7]; “É muito curioso eu ver uma [nome da critical friend] vir às aulas e dizer no final de uma aula observada ao [nome do professor]: “Isto e isto e isto é do professor [nome do professor]. Isto e isto e isto é do professor [nome do professor]. Isto e isto e isto é de ti.” Portanto, há aqui uma amálgama de modos de estar, de ser e de transmitir conhecimento.” [E13]; “o papel dela foi muitíssimo importante e é de manter, reavaliando o estilo e o formato (...) uma supervisora que fez uma prática regular e supervisionada da prática docente em sala de aula de todos os professores (...) seguido e intercalado com reuniões de reflexão sobre o que estava a acontecer.” [E14])* mas também enquanto elemento que não deixa de privilegiar a dimensão humana e relacional, capaz de estabelecer relações afetivas com todos os elementos (*“é uma pessoa com um conhecimento grande, é uma pessoa com uma experiência muito grande que podia ter aqui uma perspetiva diferente, mas teve aqui*

uma humildade muito grande em saber deixar à escola a proposição de determinado tipo de aspetos que ela, depois ia dizendo: “Experimenta mais isto” (...) houve logo, desde o início, uma ligação muito forte, neste caso entre mim e a [nome da critical friend], que permitiu que percebêssemos que, aquilo que eram as nossas preocupações, eram preocupações muito similares (...) ela passou a ser, em determinados momentos, um elemento desta comunidade. Esteve mais dentro do que fora.” [E8]).

Através da análise do indicador “Reflexão Docente” (6,5%) ficou patente que a reflexão crítica docente poderá constituir-se simultaneamente como causa e consequências da formação contínua (*“a autoscopia permite ver o resultado do trabalho propriamente dito (...) tem-me permitido refletir em questões com que eu sempre me preocupei, mas as escolas por onde eu passei nunca abordavam as coisas desta forma tão aprofundada.” [E3]; “A formação contínua ajuda-nos a fazer essa reflexão, só que uma não pode estar dissociada da outra, estão intrinsecamente ligadas.” [E9]; “As pessoas têm-se repensado, têm pensado, têm adequado práticas ou devem adequar práticas a esta nova forma, têm de adequar instrumentos (...) não teria sido conseguido sem formação contínua.” [E11])* existindo referências que apontam no sentido de uma valoração que se estende para lá do individual, relevando-se lógicas de interação comunitária, particularmente a interdepartamental (*“pôs-me a repensar e a comparar a minha forma de avaliar com a forma dos outros departamentos.” [E12]; “quando devolvemos aos outros aquilo que fazemos, repensamos também.” [E16]).*

O indicador “Benefícios Profissionais” (6,1%) registou um maior número de ocorrências comparativamente com outros benefícios, como os “Benefícios Organizacionais” (2,7%) e os “Benefícios Pessoais” (0,4%) que foram inclusivamente o indicador com menos registos nesta categoria. Os benefícios profissionais mais referenciados, que derivam das ações de formação contínua, são a capacidade de partilha de boas práticas e reflexão contínua (*“A partilha de boas práticas permite um maior conhecimento do indivíduo, mas também da forma como ele veicula o conhecimento (...) para fazer uma equipa docente sempre reflexiva, sempre inovadora, sempre questionando novas formas de ensino e aprendizagem, de estar em permanente mudança.” [E3])* a adaptabilidade (*“é uma grande ajuda, porque nós ajustamos mais rapidamente à nossa prática educativa.” [E1]; “Adaptabilidade, ou seja, a capacidade de adaptação ao contexto (...) a nossa ação é muito orientada pelo paradigma pedagógico iniciano e, como tal, as nossas práticas procuram sempre beber nesses fundamentos.” [E10])* e ainda a capacidade de motivar e envolver melhor os alunos nas aprendizagens (*“o envolvimento dos alunos nas tarefas.” [E4; E10]).* Já quanto aos benefícios organizacionais, foi colocado ênfase no reforço do trabalho em equipa, particularmente ao nível dos departamentos (*“foi essencial, por exemplo, esta última formação, que decorre há três anos, em avaliação [NOTA: Formação “Avaliação das Aprendizagens”]. Foi essencial até para nós encontrarmos a nossa identidade enquanto Departamento.” [E10])* e uma melhoria comunicacional entre os professores e as diferentes estruturas da organização (*“acho que está a haver um esforço muito grande de pôr as pessoas*

em diálogo, as pessoas cá dentro estão a comunicar muito.” [E2]; “esta formação nivela a comunicação e torna a comunicação muito mais clara, muito mais objetiva, para nos centrarmos nas coisas que são essenciais.” [E3]]. Por seu turno, a referência a benefícios pessoais situou-se na capacidade de escuta e de questionamento pessoais (“E eu gosto sempre de ouvir aqui outras opiniões e outras maneiras também de estar com os alunos.” [E1]).

De seguida, inicia-se uma análise genérica dos indicadores desta categoria com menos referências.

A partir dos indicadores “Natureza das Ações” (4,9%) e “Modalidades de Formação” (4,6%) é possível clarificar que as ações de formação mais referenciadas se estruturavam no paradigma pedagógico da escola (*“Formação na pedagogia inaciana” [E1; E14; E17]*) e as modalidades predominantes, segundo as conceções dos informantes-chave, os cursos de formação (*“São mais curtos [NOTA- cursos de formação].” [E14; E17]; “pequenas formações de carácter mais técnico.” [E19]*), oficinas de formação (*“um formato que parte de estruturas internas que fazem a leitura das necessidades sentidas e percebidas numa lógica mais de oficina com uma dimensão de partilha entre as diferentes estruturas da escola e tendo aqui o departamento como o núcleo central do trabalho.” [E8]; “todas fizeram oficina.” [E16]*), existindo de igual forma referências a modalidades informais, assumidas como formação, extravasando a classificação tradicional (*“não é bem formação, é um momento de partilha de práticas.” [E2]; “grupos de autoformação cooperada.” [E15]*).

Quanto aos indicadores “Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pela Escola” (3,4%) e “Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pela Escola” (2,7%), os entrevistados ressaltaram que, não sendo em exclusivo, cabe à direção pedagógica um papel central na planificação e implementação das ações de formação (*“A direção é que tem implementado.” [E7]*) e que passam por uma implementação no espaço físico da escola (*“Ocorrem cá. O colégio permite e potencia e possibilita que venham cá técnicos especializados de grande qualidade.” [E10]*) ou fora do espaço escolar, como nas IES (*“Foi numa instituição de ensino superior privado.” [E12]*) tendo sempre como denominador comum a procura de que possa constituir-se como uma formação centrada nas necessidades e interesses dos docentes da escola, passando, contudo, a implementação das ações de formação pelo crivo das chefias de topo e intermédias (*“Essas necessidades são discutidas e, a partir dessas necessidades, será feito o plano de formação.” [E17]; “também tentamos ir ao encontro de todos.” [E19]*).

No indicador “Atitudes” (2,7%) é sublinhada de novo, neste âmbito de possíveis mudanças individuais face às ações de formação dinamizadas na escola, a importância de se procurar, acima de tudo, uma aprendizagem docente efetiva e duradoura e não tanto numa visão utilitarista da creditação das ações (*“o que nos interessa, na formação, é aprender não propriamente os créditos.” [E10]; “Acho que foi um trabalho*

longo, bem pensado, penoso, trabalhoso, mas que teve frutos que não se imaginavam.” [E5]), sendo referida como principal iniciativa organizacional fruto das políticas formativas da escola uma exposição em *open space* com os trabalhos de cada departamento, concretamente resultante da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens” (*“E a última sessão em que vários departamentos apresentaram, de forma comum, aquilo que foi o trabalho final, acho que traduziu exatamente uma qualidade, uma possibilidade de fazer mudança com segurança, com convicção.”* [E5]).

O indicador “Autonomia de Escola” (1,9%) realça também as possibilidades, ao nível das políticas formativas, inerentes a estas lógicas consagradas na lei (*“como temos autonomia, sentimos que podemos avançar na valorização daquilo que para nós é importante.”* [E14]) e aos possíveis benefícios de uma relativa estabilidade do corpo docente (*“o controlo desses processos todos serem feitos localmente e a garantia que as pessoas têm trabalho, que nas escolas não andem sempre a mudar.”* [E20]) e onde, tendo presente o indicador “Visão” (1,9%) é possível concretizar-se uma designada formação centrada na escola, pois centrada no seu projeto educativo (*“Sim, porque realmente é um projeto específico.”* [E17]).

É evidenciada de seguida, no Quadro 90 (Distribuição de Unidades de Registo da “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente” - Categoria 7 da Dimensão 4), a contagem de frequências absolutas e relativas respeitantes à categoria 7, “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente”, da dimensão 4 em apreço.

Quadro 90 - Distribuição de Unidades de Registo da “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente” (Categoria 7 da Dimensão 4)

Indicadores	N	Fr.	%
Constrangimentos	19	37	16,2%
Implicação (Ações marcantes)	19	35	15,3%
Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Departamentos)	16	31	13,5%
Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Sala Aula)	17	22	9,6%
Valoração Pessoal	13	21	9,2%
Desenvolvimento Profissional - Competências didáticas	11	17	7,4%
Desenvolvimento Profissional - Competências pedagógicas	10	15	6,5%
Visão	10	15	6,5%
Desenvolvimento Profissional - Competências relacionais	9	11	4,8%
Desenvolvimento Profissional - Competências organizacionais	6	10	4,4%
Valoração Organizacional	6	6	2,6%
Desenvolvimento Profissional - Competências científicas	4	4	1,8%
Desenvolvimento Profissional - Competências éticas	3	3	1,3%
Aplicação (Mudança de Práticas – Fora Sala Aula)	2	2	0,9%
Total		229	100%

Podemos constatar que os indicadores que foram mais valorizados, tanto a nível de representatividade - 19 dos 20 entrevistados - como ao número de registos, consistiram no elencar de “Constrangimentos” e “Implicação (Ações marcantes)”, seguido pelas referências a mudanças de práticas, particularmente ao nível dos departamentos, mas também em contexto de sala de aula. De relevar também que os entrevistados apontaram muito no sentido de, paralelamente a um desenvolvimento profissional docente, poder ter lugar uma valorização e desenvolvimento pessoais. De entre as diferentes competências docentes, os dados resultantes das entrevistas parecem apontar para um maior destaque no que concerne ao desenvolvimento de competências didáticas.

Quanto aos “Constrangimentos” (16,2%), o principal aspeto que emerge das entrevistas está alinhado com inúmeros estudos presentes na literatura que remetem para a questão da falta de tempo (*“O nosso principal constrangimento tem sido, efetivamente, o tempo (...) é muito complicado tu saberes que tens à tua espera uma grande quantidade de trabalho e estares até mentalmente disponível para uma formação que acontece normalmente depois das aulas.”* [E4; E5; E8; E10; E11; E13; E17; E19; E20]), notando-se uma grande preocupação também ao nível da planificação que aponta para alguma gestão menos correta, não apenas quanto aos períodos de implementação (*“Acabamos por condensar muito as formações nesta altura do ano (...) as coisas vão-se prolongando muito ao longo do tempo. Depois, quando nós retomamos, já perdemos um bocadinho o fio condutor (...) não fazemos um planeamento das ações de formação com a devida antecedência (...) a questão dos horários de formação é sempre um obstáculo.”* [E2; E7; E15; E19]) mas também ao nível da articulação entre diferentes ciclos (*“ver este sistema de trabalho entre ciclos (...) o nosso ciclo tem sempre um calendário diferente dos outros. E há também lógicas próprias de ciclo que podem não facilitar.”* [E1; E16]).

Quando questionados quanto à sua “Implicação (Ações marcantes)” (15,3%), a maioria dos respondentes apontou as formações que se focaram na designada pedagogia inaciana, pedagogia em que assenta e se desenvolve o projeto da escola (*“Pedagogia inaciana, porque vão muito dentro de nós e isso é uma parte que eu gosto de explorar, o que se passa aqui dentro de mim (...) Não sabia o que era a pedagogia inaciana e, portanto, gostei de ficar a saber. E, depois, porque me reconheci muito nela.”* [E1; E2; E7; E9; E10; E11; E17; E19]), mas de igual forma um destaque para as ações de formação centradas nas necessidades educativas especiais (*“particularmente as ações relativas às necessidades educativas especiais... uma por exemplo que se focou nas linguagens aumentativas.”* [E1; E15]), bem como uma oficina de formação plurianual que tem tido lugar na escola em que os docentes são levados a refletir no objeto de avaliação das suas disciplinas e de como devem os alunos ser avaliados (*“a formação “avaliação das aprendizagens” (...) a formação em avaliação tem contribuído muito para o meu desenvolvimento enquanto profissional.”* [E3; E4; E5; E12]).

Por fim, quanto à “Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Departamentos)” (13,5%) foi referido em primeiro lugar um reforço do conhecimento pessoal e profissional entre os membros de cada departamento (*“foi refletindo sobre a nossa prática avaliativa que nós acabámos por nos conhecer melhor enquanto professores e enquanto Departamento. E mudámos uma série de práticas.”* [E10]) e de uma partilha e reflexão dentro do contexto específico de cada departamento (*“também fazemos o que, simultaneamente, chamamos de partilha de boas práticas (...) grupos cooperativos em que estamos sempre a discutir sobre a prática, numa supervisão interpares, muito importante.”* [E11; E16]) alargou-se a uma dimensão inter-departamental (*“partiu-se para a construção de uma efetiva comunidade de aprendizagem.”* [E11]) que tem contribuído para o aprofundamento de práticas colaborativas e de assunção dos professores como co-responsáveis e construtores da sua própria formação contínua (*“um reforço da capacidade de trabalhar colaborativamente (...) entre colegas, começamos a falar já muito ou cada vez mais a mesma linguagem (...) há claramente um sentimento colegial e de comunidade no sentido de irmos analisar o que temos, vamos construir um projeto de formação e vamos verificar os resultados desse projeto.”* [E5; E7; E8]).

No âmbito do indicador “Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Sala Aula)” (9,6%) que procurava referências relativas a mudanças nos modos de trabalho em contexto de sala de aula, resultantes das ações de formação enquanto promotoras de desenvolvimento profissional docente, os respondentes evidenciaram mais uma vez o trabalho em equipa que se estende ao contexto de sala de aula, no trabalho com os alunos, como as corregências nas diferentes disciplinas (*“o processo de regime de codocência e o processo de partilha do conhecimento, particularmente dentro da mesma área, é um processo de formação contínua.”* [E9; E11]), o reforço da prontidão induzida (*“uma das coisas que se batalha muito, que é: voltar, no início de cada aula, ao final da anterior.”* [E2]), uma melhor explanação aos alunos dos critérios e instrumentos de avaliação (*“passamos a ter uma preocupação maior com o explicar dos critérios de avaliação.”* [E6; E9; E13]) e capaz de os envolver e motivar nas aprendizagens (*“Alunos motivados.”* [E5; E6]) onde se privilegiem lógicas de avaliação formativa (*“A própria forma de avaliar os alunos, ser uma avaliação formativa.”* [E5; E6]). Sintetizando, segundo os respondentes, tem sido desenvolvida uma certa segurança e convicção na capacidade para experimentar novas formas de ensinar (*“as pessoas terem capacidade para experimentar coisas diferentes.”* [E17]; *“pode-se ver com estratégias alternativas e não sei quê, mas não é fácil”* [E20]) que se podem efetivar no reportório de práticas dos docentes (*“Esta ação de formação em avaliação [NOTA: Formação “Avaliação das Aprendizagens”] (eu já disse isto em Departamento e também ao [nome do professor] e à [nome da diretora]), de facto, fez que eu alterasse algumas das minhas práticas.”* [E4]) tendentes a uma mudança de paradigma (*“passamos de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem.”* [E15]).

Através do indicador “Valoração Pessoal” (9,2%) regista-se uma concordância transversal a diversos respondentes quanto ao papel decisivo da formação contínua, realizada na escola, enquanto promotora de desenvolvimento profissional docente (*“Eu acho que é extremamente importante.”* [E1; E4; E7; E10; E14; E15; E18; E19]; *“Desenvolvi-me muito aqui, porque tive a oportunidade de fazer aquilo que eu sempre acreditei que devia ser a escola.”* [E3]; *“A formação contínua permite ao professor recentrar-se e voltar à base daquilo que é como professor.”* [E13]; *“é crucial que nos vamos reinventando, que nos vamos pondo em causa, que vamos lendo e pesquisando muito de forma autónoma e ao mesmo tempo também cooperativa.”* [E16]) mas de igual forma de um desenvolvimento pessoal (*“Eu acho que mais do que para o desenvolvimento profissional contribui para o desenvolvimento pessoal.”* [E10]).

Ainda antes de realizar-se uma análise aos indicadores remanescentes, menos referenciados, olhando para o indicador “Visão” (6,5%) emerge a convicção dos respondentes de que existe articulação entre a formação contínua ministrada na escola e a possibilidade de desenvolvimento profissional docente (*“a possibilidade de todos nos reconhecemos de forma comum na necessidade de aprendermos mais sobre determinados aspetos, descobrir novas formas de dar resposta às questões novas com que nos deparávamos.”* [E5]; *“a formação é sempre partilha, não é? Uma partilha e crescimento.”* [E19]; *“qualquer formação, em teoria, visa esse desenvolvimento profissional (...) não sei é quais são os processos, o que nasce primeiro, se são as ideias e depois é a formação ou o desenvolvimento profissional para concretizar aquelas ideias.”* [E20]) excetuando-se a posição de um entrevistado que apontou, enquanto possível fator desarticulador, uma certa desadequação em algumas das propostas formativas face aos interesses e necessidades individuais (*“Apostou-se mais em algumas formações em função daquilo que o colégio queria e não em função daquilo que nós queríamos.”* [E1]).

Os indicadores remanescentes serão analisados globalmente, visto apontarem para a aquisição de competências em diferentes domínios da ação docente na escola em causa. O desenvolvimento profissional assente em novas “Competências didáticas” (7,4%) dá-se essencialmente por um reforço do *feedback* avaliativo e em colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem (*“ir sempre ao encontro do contexto do aluno, permitir-lhe sempre uma experiência significativa e contemplar sempre também momentos de reflexão e de avaliação. Em termos de estrutura didática, há muito essa preocupação (...) sempre um feedback que coloca muito na tónica aquilo que o aluno é capaz de fazer e mostrar-lhe o caminho para atingir o seu mais.”* [E10; E4; E5]). Quanto ao “Desenvolvimento Profissional - Competências pedagógicas” (6,5%) a ênfase dos respondentes é colocada nas planificações e no clima de sala de aula (*“em termos de prática pedagógica, que é a planificação da própria aula.”* [E10]; *“Pela inovação de práticas pedagógicas.”* [E13]; *“o clima que se estabelece, a relação que se estabelece do professor com os alunos.”* [E20]), no “Desenvolvimento Profissional - Competências relacionais” (4,8%) no entusiasmo e relações empáticas com os outros professores e alunos (*“Essa satisfação da parte dos miúdos. É senti-los mais*

envolvidos, senti-los mais alegres.” [E6]; “O entusiasmo e este sentimento também de pertença ao grupo de escola.” [E16]; “E pela postura com os outros colegas.” [E18]) enquanto no indicador “Desenvolvimento Profissional - Competências organizacionais” (4,4%) emerge a abertura à mudança (“escola aberta à mudança.” [E5]). Quase a finalizar, no “Desenvolvimento Profissional - Competências científicas” (1,8%) é enfatizado um melhor e mais alargado domínio de conhecimento teórico (“com uma bagagem teórica mais alargada.” [E1]) que pode promover a já citada segurança do professor no exercício da sua profissão (“eu senti isso comigo como professor percebes, senti que a coisa mais importante é eu estar seguro, e ter segurança naquilo que faço.” [E20]). Por fim, no “Desenvolvimento Profissional - Competências éticas” (1,3%) as reduzidas ocorrências apontaram no sentido de um discernimento da implicação da ação individual no todo (“no sentido de perceber que a minha ação se integra num plano maior e que é bom que seja vivida também por dentro, não seja só o relacionar um conjunto de dispositivos que até tenho direito ou que até são bons.” [E17]).

Além destas categorias 4 e 7 analisadas anteriormente, surgem ainda com uma frequência relativa significativa, de aproximadamente 15%, a categoria 5 – “Projeto Educativo” e a categoria 6 – “Formação Continua e Projeto Educativo”. Assim, foi também elaborada uma análise mais detalhada a cada uma destas categorias.

No seguimento do exposto, afigura-se no Quadro 91 (Distribuição de Unidades de Registo do “Projeto Educativo” - Categoria 5 da Dimensão 4), a contagem de frequências absolutas e relativas respeitantes à categoria 5 relativa ao “Projeto Educativo”, incluída também na dimensão 4.

Quadro 91 - Distribuição de Unidades de Registo do “Projeto Educativo” (Categoria 5 da Dimensão 4)

Indicadores	N	Fr.	%
Implicação da Comunidade Educativa	17	52	33,8%
Especificidade do Projeto Educativo	13	33	21,4%
Responsabilidade da Conceção	20	27	17,5%
Características	10	20	13,0%
Visão	7	13	8,4%
Objetivos	6	9	5,9%
Total		154	100%

Nesta categoria surgem com maior frequência (33,8%) referências ao nível de implicação dos diferentes atores da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo da escola em estudo, surgindo de seguida, com 21,4%, referências concretas às particularidades do projeto educativo da escola em estudo. Por outro lado, o indicador referente ao conhecimento dos principais objetivos inerentes ao projeto educativo registou uma frequência relativa de 5,9%, o que poderá indiciar que os respondentes mais facilmente (re)conhecem as características do projeto educativo e se existe ou não uma

implicação da comunidade educativa, do que os seus objetivos. No fundo, poderá esta categoria apontar para um alinhamento com o projeto educativo, mas sem uma ideia definida e generalizada de quais os seus objetivos, qual o caminho a seguir.

No que diz respeito à categoria 5 e como referido acima, o indicador mais expressivo consistiu na “Implicação da Comunidade Educativa” (33,8%) havendo muitas referências à necessidade de aumentar a participação da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo (“Quando nós chegámos, já estava tudo feito. Eles venderam-nos aquele produto (...) os pais têm de estar envolvidos para também ajudarem a dar resposta.” [E1]; “como escola, podemos crescer nesta coparticipação” [E13]; “Praticamente, não ouvimos os pais. Não ouvimos em sentido formal” [E14]; “se queremos, realmente, que as nossas crianças tenham uma formação integral, nós temos de saber ouvir os pais” [E18]) para além dos que não podem formular qualquer opinião por não terem sequer conhecimento (“Eu não tenho a mínima perceção se houve ou não participação e de que modo ela aconteceu.” [E15]; “Não sei se possibilita. Sei que deveria possibilitar.” [E19]). Há também referências, por parte de alguns entrevistados, à forma de participação da comunidade no Projeto Educativo (“cada vez que se lança o lema anual, há uma participação de todos os professores (...) A semana do projeto anual são os departamentos e os professores dos departamentos que promovem temas (...) eles estão a construir o projeto educativo e têm a oportunidade de o fazer, através da [nome do projeto] e muitos outros exemplos” [E3]; “Não tenho a certeza em relação a toda comunidade escolar. Tenho mais confiança em relação ao envolvimento que os professores têm em relação ao seu projeto educativo.” [E8]; “tenho ideia sempre dessa vontade de chegar a um ponto melhor, de conseguir perceber que pode ser melhor e que todos podem ir participando” [E17]; “somos abertos aos feedbacks dos pais (...) se queremos, realmente, que as nossas crianças tenham uma formação integral, nós temos de saber ouvir os pais.” [E18]) avançando alguns entrevistados que a forma de participação será mais indireta, particularmente a dos pais e professores, até por limitações operacionais (“participamos no projeto educativo, mas, se calhar, não o pensamos tanto. Se calhar, a melhor resposta poderá ser esta.” [E4]; “há questões do projeto educativo que ainda estão distantes de alguns agentes que fazem parte da escola (...) acho que deveria ser participado por todos.” [E5]; “a participação não tem de ser direta e eu acho que é indiretamente que a comunidade escolar o fará (...) penso que será muito difícil tornar um projeto educativo participado diretamente.” [E12; E11]).

Com menor percentagem relativa encontram-se referências sobre as “Especificidade do Projeto Educativo” (21,4%) da escola em estudo, nomeadamente relativas ao pilar da formação humana (“O facto de termos aqui um departamento da Formação Humana acho que diz muito do nosso projeto.” [E2]; “há o bom exemplo da formação humana.” [E14]; “acho que a componente da formação humana tem um peso muito maior do que outros projetos educativos de escolas onde trabalhei.” [E19]), ao legado da Companhia de Jesus (“O projeto assenta na obra de Santo Inácio de Loyola, na experiência que os Jesuítas têm ao

longo de séculos de educação e algo que é também adaptado para a nossa sociedade com um olhar mais recente.” [E4]) e referências à preocupação em conhecer os alunos, o seu contexto, buscando a sua formação integral (*“tudo sai muito para fora da sala de aula. Vejo muitos professores a ter um olhar atento sobre o aluno”* [E4]; *“no nível da cura personalis, para saber aqui uma maior atenção ao aluno como pessoa, com as necessidades que tem.”* [E6; E7; E8; E13; E17]). Neste âmbito, do projeto educativo da escola, referências também às suas implicações no próprio funcionamento da instituição (*“um colégio que se quer integrado na sociedade e quer que a sociedade também ande connosco.”* [E4]; *“em termos de escola, criarem-se esses momentos em que se discutam... muitas vezes nós (que já temos alguns de serviço) vamos ouvir coisas que já ouvimos, mas vamos voltando a hierarquizar necessidades”* [E16]; *“A história de não haver toques, por exemplo, no 2.º, 3.º ciclos e no secundário; o flexibilizar um conjunto de situações”* [E17]) na promoção de uma articulação que acaba por suceder, entre os diferentes pilares do projeto educativo (*“é interessante constatar a coerência que todos estes pilares acabam por manter.”* [E10]) e os espaços e momentos de reflexão crítica que são promovidos na estrutura organizacional (*“em termos de departamento e de conselho de coordenadores, a reflexão que tem sido feita.”* [E10]) que permitem um questionamento individual e conjunto permanentes que podem induzir mudanças nas práticas (*“estarmos sistematicamente a reavaliar o que vamos fazendo com os alunos e testarmos coisas novas.”* [E13]).

É de referir ainda a referência à responsabilidade da conceção do Projeto Educativo (17,5%), sendo consensual a atribuição da conceção à direção/equipa fundadora (*“Quem fez o projeto educativo foi a direção do colégio”* [E1]; *“Eu penso que tenha muito que ver com a própria direção da escola”* [E6]; *“foi definido por um grupo, portanto, a direção do colégio e com vários parceiros”* [E9]; *“houve um grupo... quase de lançamento de alicerces. Portanto, esses pioneiros, no fundo, lançaram também essas raízes”* [E10]; *“quem o definiu terão sido as pessoas que se reuniram à volta de uma ideia de fazer uma escola”* [E12]).

Quanto às “Características” (13%) foi expresso que o projeto educativo é um documento em aberto (*“qualquer projeto educativo está constantemente a ser reformulado e a ser analisado e a ser acrescentado.”* [E6]; *“O projeto educativo do [nome da escola] é um documento aberto, literalmente, aberto.”* [E13]; *“Percebe-se bem que a liberdade é qualquer coisa que, de alguma forma, vai percorrendo o projeto educativo.”* [E17]) sem que isso implique um desvirtuar da sua identidade original (*“Há uma linha condutora, uma linha mestra, que pode ser ou não, ali ajustada, mas a linha condutora vai ser sempre a mesma.”* [E9]; *“Eu considero que as grandes linhas mestras continuam presentes.”* [E13]; *“Acho que vamos construindo em altura e ganhando solidez nas raízes.”* [E14]).

Os indicadores com menos ocorrências consistiram na “Visão” (8,4%) onde se refletem muitas das ideias já anteriormente apresentadas, realçando-se um aspeto de uma aparente dificuldade em interpretar os fundamentos do projeto educativo e a sua exequibilidade (*“eu não acho que seja fácil uma pessoa ler o*

projeto educativo e percebê-lo (...) o nosso projeto educativo tem realmente um conjunto de expressões fortes, mas eu sinto que depois são estes binómios que exigem aprofundamento, que exigem reflexão, exigem profundidade e interioridade também na maneira como os vivemos.” [E17]) que terá de passar pela participação plena de toda a comunidade escolar (*“Que, realmente, o projeto educativo tivesse o envolvimento de todos os elementos de toda a comunidade escolar (...) e que houvesse, de facto, um instrumento que mobilizasse os interesses individuais.” [E3])*, bem como nos “Objetivos” (5,9%) onde, para além de uma incerteza quanto aos reais objetivos do projeto educativo (*“agora especificamente não te consigo dar nenhum exemplo.” [E19])* o foco foi colocado na formação dos alunos (*“esta visão do aluno enquanto todo não só para a parte académica, mas para a parte do ser.” [E1]; “Formar alunos disponíveis para estar, tal como a ideia da escola está, em permanente aprendizagem e serem capazes de se desafiar a ir mais além.” [E15]; “criar uma comunidade aprendente, de torná-los participantes ativos do seu processo de aprendizagem.” [E16]).*

De seguida, no Quadro 92 (Distribuição de Unidades de Registo da “Formação Contínua e Projeto Educativo” - Categoria 6 da Dimensão 4), apresenta-se a contagem de frequências absolutas e relativas respeitantes à categoria 6 relativa à “Formação Contínua e Projeto Educativo”, incluída também na dimensão 4.

Quadro 92 - Distribuição de Unidades de Registo da “Formação Contínua e Projeto Educativo” (Categoria 6 da Dimensão 4)

Indicadores	N	Fr.	%
Implicação – Pilares do PE	19	72	51,8%
Visão	15	29	20,9%
Especificidade da Formação na (re)construção do PE	12	21	15,1%
Valoração	7	17	12,2%
Total		139	100%

Decorrente da análise ao quadro é possível verificar que mais de metade das unidades de registo nesta categoria se cingiram à implicação tendo presente os pilares do projeto educativo (51,8%) enquanto as unidades de registo relativas à valoração situaram-se apenas nos 12,2% o que poderá apontar para o facto de, segundo as conceções dos entrevistados, a formação contínua poder não ter um papel relevante na concretização do projeto educativo.

Nesta categoria surgem com maior frequência, como já indicado, referências à “Implicação dos diferentes pilares do Projeto Educativo” da Escola (51,8%), sendo referido por muitos dos entrevistados a diminuta incidência sobre o pilar “ACC-Atividades de Complemento Curricular” (*“A parte das Atividades de Complemento Curricular é que nós estamos assim um bocado mais assim de fora.” [E1]; “em relação às ACC não tem havido qualquer... aliás, duvido que seja um pilar deste projeto.” [E8]; “a formação,*

eventualmente, não tem contemplado as áreas todas. Particularmente, as ACC.” [E11; E12; E16; E17; E18]) ao mesmo tempo que é mencionada a prevalência do pilar “Académico” sobre os restantes (*“falar-se em quatro pilares, neste momento, não tem razão. E, se calhar, até falar-se em três pilares, não tem razão.” [E11]; “nós temos claramente colocado mais o nosso cunho, a nossa ênfase dentro do pilar académico.” [E13; E3; E4; E8; E12; E16; E19]; “é sobre o académico que nós nos debruçamos com mais preocupação e também com mais tempo, com mais energia, gastamos mais recursos.” [E14])* a que se soma um desconhecimento genérico acerca das dinâmicas próprias e das ações de formação nesta vertente do projeto educativo (*“Não faço ideia do que eles fazem nalgumas alturas.” [E1]; “eu desconheço quais são as linhas orientadoras das ACC.” [E3]; “como são atividades extracurriculares... tudo bem, fazem parte do projeto educativo, mas acaba por ser algo que, se calhar, não tem tanto que ver connosco (...) às vezes, até me parece que é uma parte do projeto educativo que é lateral à escola, é secundária à própria escola.” [E6]; “No caso das ACC, não me posso pronunciar (...) não estou nada à vontade para me pronunciar, porque não participei nem te posso dizer. Portanto... Em relação às restantes, sim, completamente asseguradas.” [E10]).*

Com uma frequência relativa ainda superior a 20% encontram-se as referências sobre a “Visão” que os entrevistados possuem da possível articulação entre a formação contínua e o projeto educativo da escola em estudo (20,9%), sendo mencionada a relação entre a formação e a identidade da escola (*“numa ótica de voltar às raízes, ao básico, enquanto base, e aprofundar o nosso conhecimento precisamente desses contextos e dessas realidades que são, profundamente, inerentes ao nosso projeto educativo e à nossa identidade” [E10]; “as ações de formação, que temos vindo a fazer, são causa de um projeto educativo que se quer abrangente, que não se quer reduzido a uma prática única e exclusivamente letiva” [E13]; “perceber que existem práticas que não são consistentes com aquilo que é a nossa proposta do projeto educativo” [E17]).* Surgem também referências à relação causa-efeito da formação contínua e do projeto educativo, havendo uma divisão do posicionamento dos entrevistados. Alguns referem a formação enquanto consequência do projeto educativo da instituição (*“é formação contínua e também resposta ao projeto educativo” [E3]; “Eu penso que vêm em consequência [NOTA- as formações como consequência do projeto educativo].” [E12])* enquanto outros apontam uma predominância inversa, a assunção da formação contínua enquanto causa, indutora da (re)construção do projeto educativo (*“Eu gosto sempre de pensar que é como causa [NOTA-formação como causa do projeto educativo].” [E4]; “o próprio projeto educativo, por ser um projeto que envolve a participação constante, tem já, na sua raiz, essa necessidade de vir dessa tal formação contínua” [E7]).*

Quanto aos indicadores “Especificidade da Formação na (re)construção do Projeto Educativo” (15,1%) e “Valoração” (12,2%), apesar de apresentarem menos registos não se verifica o que foi adiantado anteriormente como possibilidade, o facto de, segundo as conceções dos entrevistados, a formação

contínua poder não ter um papel relevante na concretização do projeto educativo, estando também nestes indicadores as concepções dos respondentes muito alinhadas na importância estratégica da formação contínua para a (re)construção do projeto educativo (*“Se nós não tivermos formação contínua, não há crescimento, não há alteração de práticas e não há adaptação ao projeto.”* [E4]; *“se o projeto educativo não é fechado nem estático, a formação contínua contribuirá para que esse projeto se alargue, se adense, se enriqueça por via das melhorias que a formação traz aos seus agentes.”* [E12]; *“É vital. Isso é que é... a formação vai ser a seiva que vai dar vida a esta casa.”* [E14]) embora se apontem sugestões no sentido de um melhor ajustamento às necessidades e interesses pessoais (*“acho que tem de proporcionar um leque mais variado de formações.”* [E1]; *“é preciso ter uma visão muito objetiva daquilo que um projeto educativo necessita para propor um conjunto de ações que sejam do interesse de toda a comunidade de professores.”* [E3]; *“Eu acho que é essencial essa formação contínua (...) se essa formação contínua partir das necessidades das pessoas que fazem parte desta comunidade.”* [E6]).

Concluída a análise à dimensão 4 - “Concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola”, apresenta-se no Quadro 93 (Contagem de Frequências na Dimensão 5 - “Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua”), a contagem de referências da dimensão 5 – “Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua”.

Quadro 93 - Contagem de Frequências na Dimensão 5 - “Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua”

Categoria	Indicadores	Definição operacional	fr.	%
Evolução conceptual e metodológica	Visão	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas às dimensões em estudo.	20	22,7%
	Concepções Pedagógicas	Referências que revelem concepções pedagógicas futuras dos entrevistados.	12	13,6%
	Evolução conceptual-Formação contínua	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel da formação contínua.	40	45,5%
	Evolução conceptual-Projetos Educativos	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel dos projetos educativos nas escolas.	7	8,0%
	Evolução conceptual-Desenvolvimento Profissional	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel do desenvolvimento profissional docente.	9	10,2%
N=20	Total		88	100,0%

Nesta dimensão, respeitante à evolução conceptual e metodológica das temáticas em estudo, surgem com maior frequência (45,5%) as referências a possíveis evoluções conceptuais e metodológicas relativas ao papel da formação contínua. É de notar que a generalidade dos entrevistados, apesar de levados a refletir

nesta dimensão com um largo sentido e alcance, projetando a evolução futura e descontextualizada da escola em que exercem atualmente a sua atividade profissional, a verdade é que não realizaram esse distanciamento, porventura por serem questões que se seguiram imediatamente a uma tão forte contextualização tida na dimensão 4. Apesar disto, foi possível retirar interpretações genéricas a partir destas referências mais situadas.

No que diz respeito à “evolução conceptual e metodológica da formação contínua”, como referido com uma frequência de referências de 45,5%, uma consideração transversal a diferentes respondentes foi a de a formação contínua continuará a ter um papel importante no desempenho profissional docente e para todo o sistema educativo (“*Sim, vai continuar, certamente, a ter um papel importante*” [E6, E7]; “*acredito que seja comum esta convicção de que, se não for por aí, não há evolução, não há desenvolvimento profissional*” [E5]) não considerando muitos a viabilidade da prática de ensino sem ser dada particular atenção à formação contínua e à necessidade de continuar a aprender para se ser capaz de ensinar melhor (“*não posso continuar a ensinar se não continuar a aprender (...) não vejo sequer a minha profissão sem essa possibilidade. Tem mesmo de... é mesmo uma necessidade, seja ela mais formal ou menos formal*” [E7]; “*Tem de acontecer, porque não acontecendo significa que nós estamos a cristalizar e a fossilizar a nossa prática pedagógica*” [E10]) sendo apontada a necessidade de dissociar a formação contínua das lógicas de progressão na carreira (“*Quando conseguirmos despegar as necessidades de formação das necessidades de progressão na carreira, que estão obviamente ligadas... mas, enquanto os processos formais concorrerem ou forem os dois no mesmo sentido, não há possibilidade de nós entrarmos*” [E8]). Para além desta relevância atribuída e que será reforçada ao longo do tempo, de salientar alguns aspetos expressos pelos respondentes quanto à forma de implementação das políticas de formação. De acordo com as suas conceções, a formação contínua passará cada vez mais pela assunção do contexto específico das escolas, formações centradas na sua realidade (“*Tem de mudar. A formação contínua vai, se calhar, passar mais por esta lógica de dentro das escolas, porque se não morre (...) a maneira como estamos na profissão é que vai fazer que a formação contínua assuma ou não um papel importante ou sequer que exista, a não ser em instituições privadas como esta.*” [E15]; “*o processo de formação, a não ser na escola, não tem espaço*” [E11]) e não tanto em lógicas centralizadoras e distantes das expectativas e da liberdade dos docentes (“*Por isso é que o Ministério da Educação provavelmente definiu como obrigatório. Se calhar, se fosse opcional, a maioria das pessoas não sentiria necessidade*” [E15]; “*a partir de agora, está aberto o caminho para que a formação contínua deixe de estar centrada num conjunto de orientadores externos e internos e passe a poder ser feita (ainda não sei em que moldes, mas...) entre pares*” [E13]) onde o trabalho de natureza formal mas também de cariz informal entre pares possa ser reforçado, bem como uma maior aposta em ações mais práticas (“*as metodologias da formação contínua, no meu sentido, têm de apontar para esse caminho, para uma maior participação de todos e que não haja uma hierarquia bem definida*” [E3]; “*há professores*

que fazem um grande esforço e que, se calhar, (...) não fazem uma formação tão exaustiva ou contínua, não têm muita formação, mas que têm capacidade de se autoavaliarem, de compararem o seu trabalho com os outros e, aí, evoluem [E13]; *“tem de ter um cariz mais prático, mais hands on também para os professores. E mais resposta para aquilo que são as dificuldades deles”* [E16]). Referências também para a necessidade de uma maior presença das IES nas políticas de formação contínua (*“a grande mudança que vai ocorrer (e eu espero poder vir a participar nessa mudança) será as instituições de ensino superior virarem-se mais para a formação contínua.”* [E15]).

O indicador “Visão”, com uma frequência de 22,7%, reforça muitas das conceções expressas anteriormente, como a formação centrada na escola, a autonomia das instituições de ensino e o professor enquanto sujeito regulador das suas necessidades formativas (*“não é possível falar daquilo que é a importância da formação contínua sem autonomia das escolas”* [E8]; *“Quando as escolas tiverem autonomia a nível de política educativa é uma dimensão formativa e de desenvolvimento profissional, para uma escola que aprende (...) é a inversão da lógica que normalmente preside à coisa, se tu te baseares nas necessidades, nos problemas, na resolução de problemas, deixa de haver à partida estes papéis que veem definidos que há um que sabe e outro que não sabe”* [E20]; *“Procurar que as pessoas identifiquem as suas próprias necessidades (...) que o possam expressar e que nós consigamos poder propor uma resposta que passará sempre por um percurso tão personalizado quanto é possível com tantos professores (...) fazer participar toda a comunidade educativa e não apenas os professores”* [E14]).

Quanto ao indicador “Conceções Pedagógicas”, com 13,6% de referências, verificou-se um foco nas mudanças que irão necessariamente ter lugar e muitas delas sustentadas e implementadas pelas TIC (*“as novas tecnologias têm um papel ou vão ter um papel muito importante e vão ocasionar ou vão causar muitos mais desafios, porque o papel do professor vai ter de ser repensado e vai sofrer algumas mudanças”* [E9; E20]).

Por fim, os indicadores com frequências mais baixas, a “Evolução conceptual-Desenvolvimento Profissional”, com 10,2% e a “Evolução conceptual-Projetos Educativos”, com 8%, realçam as conceções do papel de uma reflexão crítica e questionamento permanentes dos docentes (*“posição de questionamento permanente”* [E15]) muitas vezes inseridos em pequenos grupos (*“em grupos pequenos, procurar aferir ideias, contribuir com sugestões”* [E3]) podendo assim fomentar a introdução de novas práticas e reforço de atividades conjuntas de desenvolvimento profissional (*“mas onde as pessoas vão testar a sua profissionalidade e onde se deixam testar pelos outros na construção de conhecimento”* [E13]; *“é ajudar o outro a ler o que faz e depois tentar introduzir, digamos, aspetos que possam trazer renovação ou inovação ou mudança, nos processos de fazer (...) que permite a tal segurança que eu te falava”* [E20]) registando-se mais uma referência realçando a necessidade de enfoque das políticas formativas alinhadas com as

expectativas, interesses e preocupações dos docentes (*“que a formação toque preocupações dos professores, que sejam questões a que eles se sintam tocados e que respondem a problemas concretos”* [E5]) tendo como referência, sempre que possível, a especificidade dos projetos educativos (*“em relação à articulação com o projeto educativo, acho que nunca se pode perder essa articulação e ela é fundamental até para ser um projeto educativo participado e realmente vivido por todos”* [E10]; *“voltar a esta ideia de dar formação a partir do projeto, ou seja, que haja esta oportunidade de descobrir o nosso projeto educativo, de o aprofundar e de o partilharmos”* [E17]; *“acredito que seja um modelo que, daqui a uns anos, ganhe consistência suficiente para poder ser replicado, por exemplo”* [E14]).

Com a conclusão da análise à dimensão 5 - “Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua”, relativa à apresentação dos resultados obtidos através da realização das entrevistas semi-estruturadas, resta-nos apenas elencar as evidências resultantes das associações livres de ideias, solicitadas durante as entrevistas.

Conforme planificado no guião de entrevista (Apêndice 7), foram solicitadas três associações livres de ideias, tendo em vista recolher dados relativos aos estereótipos sociais espontaneamente partilhados por esta comunidade escolar, fornecendo assim uma representação simbólica, concreta e imagética da realidade estudada (Bardin, 2009). Nesta associação livre de ideias foram solicitadas três palavras ou expressões induzidas para cada expressão indutora: “Projeto Educativo”, “Causas para o Desenvolvimento Docente” e “Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente”.

Seguindo os pressupostos de análise de Bardin (2009), ao reunirem-se todas as expressões induzidas, começou por se agrupar as expressões semelhantes, calculando-se depois as devidas frequências absolutas e relativas após a tentativa de classificação das unidades de significação.

Desta forma, apresenta-se em primeiro lugar o Quadro 94 (Associação Livre de Ideias - Características do Projeto Educativo) que reflete a classificação das unidades de significação relativa à primeira associação livre de ideias, referente às “Características do Projeto Educativo”.

Quadro 94 - Associação Livre de Ideias - Características do Projeto Educativo

	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Liberdade/ Educar na Liberdade	7	11,6%
Inovação/ Criatividade	7	11,6%
Bem Comum/Abertura ao Mundo/ <i>Cura Personalis</i> (Atenção ao Outro)	5	8,3%
Humanismo/Relação/Proximidade aluno-professor	4	6,7%
Cooperação/Serviço/ Participação/ Responsabilidade	4	6,7%
Orientação/Orientador/Direção/Objetivos	4	6,7%
Formação Integral/Desenvolvimento Integral	4	6,7%
Autonomia/Contexto/Estrutura	4	6,7%
Valores/Educação para os Valores	3	5%
Verdade/ Identidade/ Espiritualidade	3	5%
Visão/Futuro	3	5%
<i>Magis</i> / Crescimento/ Resiliência	3	5%
Reflexão/ Questionamento/ Discernimento	3	5%
Mar/Currículo do Mar	3	5%
Outras	3	5%
N=20	60	100%

Resulta da análise do quadro que os respondentes colocaram um grande enfoque nas questões da autonomia da escola e em muitas das características do projeto educativo, muitas delas plasmadas na generalidade dos documentos oficiais da escola, como a educação integral, o humanismo, a cooperação e a abertura ao mundo. No que diz respeito a expressões menos valorizadas, é de notar que apenas 5% das referências se centraram num dos marcos simbólicos do projeto educativo, o currículo do mar.

Decorrente da análise anterior, encontra-se ilustrada, no Apêndice 11, uma *Word Cloud* construída a partir da plataforma digital *Wordle*, traduzindo uma análise agrupada das expressões indicadas na associação livre de ideias realizada pelos entrevistados perante a expressão “Características do Projeto Educativo” da escola (*Word Cloud* 1.1.), enquanto a *Word Cloud* 1.2. traduz uma análise nominal às expressões, a partir do *software* NVIVO, sendo que, em ambos os casos, as expressões de maior dimensão na imagem correspondem às que foram mais citadas. Através da análise das *Word Clouds* relativas a uma associação livre de ideias respeitante às “Características do Projeto Educativo”, surgem com maior frequência as referências a “Liberdade”, “Inovação” e “Formação Integral”.

O Quadro 95 (Associação Livre de Ideias – Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente), que se segue, reflete a classificação das unidades de significação relativa à associação livre de ideias referente aos “Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente”.

Quadro 95 - Associação Livre de Ideias – Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente

	Frequência Absoluta (N°)	Frequência Relativa (%)
Motivação/Disponibilidade/Predisposição para Aprender/Vontade para Aprender	10	16,4%
Conhecimento/Conhecimento Profissional/Aprendizagem contínua/ Curiosidade Intelectual	8	13,1%
Partilha Boas Práticas/ Trabalho em Equipa	8	13,1%
Formação Contínua/Formação	7	11,5%
Reflexão/ Autoscopia/Organização Pessoal	7	11,5%
Liberdade/ Autonomia/ Liberdade para Inovar/Adaptabilidade	6	9,8%
Questionamento/ Crítica	5	8,2%
Contexto da Escola/Contextualização/ Estrutura	3	4,9%
Outras	7	11,5%
N=20	61	100%

Da análise do quadro infra é possível perceber que os respondentes encaram como principais facilitadores do desenvolvimento profissional docente um conhecimento profissional prévio, aliado a uma vontade e motivação permanentes em aprender, muito suportado no trabalho em equipa. Também é de assinalar, com 11,5% de frequência relativa, o papel que é reconhecido à formação contínua enquanto promotora de desenvolvimento profissional docente. No campo oposto, as referências ao contexto específico da escola tiveram apenas 4,9% de frequência relativa, apontando estes dados para uma dissociação dos respondentes quanto ao contexto em que podem desenvolver-se as atividades de desenvolvimento profissional e valorizando mais os aspetos intrínsecos a esse contexto, mais concretamente, intrínseco aos indivíduos (conhecimento, autoscopia e motivação) e à forma como se relacionam com os pares (partilha de boas práticas e trabalho em equipa).

Decorrente da análise anterior, encontra-se ilustrada, no Apêndice 11, uma *Word Cloud* construída a partir da plataforma digital *Wordle*, traduzindo uma análise agrupada das expressões indicadas na associação livre de ideias realizada pelos entrevistados perante a expressão “Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente” da escola (*Word Cloud* 2.1.), enquanto a *Word Cloud* 2.2. traduz uma análise nominal às expressões, a partir do *software* NVIVO, sendo que, em ambos os casos, as expressões de maior dimensão na imagem correspondem às que foram mais citadas. Através da análise das *Word Clouds* relativas a uma associação livre de ideias respeitante aos “Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente”, surge com maior frequência o termo “Conhecimento”.

Por último, o Quadro 96 (Associação Livre de Ideias - Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente) reflete a classificação das unidades de significação relativa à associação livre de ideias referente às “Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente”.

Quadro 96 - Associação Livre de Ideias - Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente

	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Inovação/Proatividade/Dinamismo/Abertura à Mudança/Autonomia/Criatividade	9	16,4%
Competência/Qualidade de Ensino/Melhoria Desempenho (Docentes)	8	14,5%
Melhoria Desempenho (Alunos)	8	14,5%
Realização/ <i>Fulfillment</i> (realização pessoal)/ <i>Magis</i>	7	12,7%
Motivação/Entusiasmo/Envolvimento/Alegria/Paixão (Professores)	5	9,1%
Clareza/Objetividade/Rigor/Segurança /Organização/Autonomia	5	9,1%
Questionamento/Sentido Crítico	4	7,3%
Adaptabilidade/Reformulação/Renovação	3	5,5%
Trabalho Cooperativo/ Trabalho em Equipa/Colegialidade	3	5,5%
Melhoria Relacional (Alunos)/ <i>Cura Personalis</i>	2	3,6%
Outras	1	1,8%
N=19	55	100%

Resultante da análise do quadro anterior é possível notar que, no respeitante às consequências do desenvolvimento profissional docente, é colocado grande ênfase na inovação e melhorias das práticas, com um benefício não exclusivo para a autorrealização dos docentes, mas claramente na melhoria das aprendizagens dos alunos. É também de notar o facto de o trabalho em equipa ter sido mais valorizado enquanto "Facilitador do Desenvolvimento Profissional Docente", com 13,1% de frequência relativa, e menos enquanto "Consequência do Desenvolvimento Profissional Docente", com apenas 5,5% de frequência relativa. De sublinhar igualmente que, nesta associação livre de ideias em particular, um dos informantes-chave não conseguiu realizar a respetiva associação, não avançando com nenhuma expressão, para além de dois outros que só enunciaram duas expressões, quando, recorde-se, foram solicitadas três ideias.

Decorrente da análise anterior, encontra-se ilustrada, no Apêndice 11, uma *Word Cloud* construída a partir da plataforma digital *Wordle*, traduzindo uma análise agrupada das expressões indicadas na associação livre de ideias realizada pelos entrevistados perante a expressão "Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente" da escola (*Word Cloud* 3.1.), enquanto a *Word Cloud* 3.2. traduz uma análise nominal às expressões, a partir do *software* NVIVO, sendo que, em ambos os casos, as expressões de maior dimensão na imagem correspondem às que foram mais citadas. Através da análise das *Word Clouds* relativas a uma associação livre de ideias respeitante às "Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente", surgem com maior frequência as expressões "Capacidade", "Crescimento", "Motivação", "Práticas", "Resultados" e "Satisfação".

Concluído este ponto, apresentamos de seguida uma síntese geral dos resultados, tendo em conta cada um dos instrumentos de recolha adotados e tidos em consideração nesta investigação.

5. Síntese dos Resultados

No que concerne à recolha e análise documental, os principais resultados serão apresentados segundo a lógica inscrita no subcapítulo respetivo, ou seja, segundo uma caracterização ampla do contexto da escola, dos seus profissionais de ensino, à luz do projeto educativo, bem como a caracterização das políticas de formação à luz desse mesmo documento orientador.

Quanto à caracterização ampla do contexto do estudo, os resultados evidenciam a existência de um conjunto diversificado e moderno de infraestruturas físicas, inserida num contexto geográfico, económico e social favorecido, comparativamente a outras freguesias do município e área metropolitana de Lisboa, mais ainda quando comparado com indicadores de âmbito nacional. Igualmente evidente a importância dada, pelo menos do ponto de vista teórico, ao paradigma pedagógico iniciano e ao currículo do mar no projeto educativo da escola, estando as diferentes atividades para docentes, discentes e comunidade escolar em geral, alinhadas com esses eixos estruturantes. Os resultados apresentados evidenciam, do mesmo modo, que a escola estará à procura de um caminho - a que não será alheio o facto de ser uma escola recente –, bem exemplificativo no documento *Carta de Marear para o Século XXI*. Neste sentido, foi possível constatar a relevância atribuída à política de formação e a projetos de investigação desenvolvidos na escola, tendo em vista a plena concretização do seu projeto educativo.

Relativamente à caracterização dos profissionais de ensino, os resultados apontam no sentido de cerca de 46% dos profissionais de ensino se encontrarem em fases da carreira docente em que podem ocorrer divergências positivas ou negativas. Também de assinalar que 64% dos profissionais de ensino exercem as suas funções na vertente académica do projeto educativo, 33% na vertente ACC-Atividades de Complemento Curricular, enquanto apenas 3% se encontram afetos às vertentes da Pastoral e Formação Humana. Uma parte significativa dos docentes é do sexo feminino, possui o grau de licenciatura e exerce funções docentes em exclusividade na escola em causa.

No âmbito da caracterização das políticas de formação, os resultados evidenciam uma aposta crescente na formação contínua enquanto promotora de reflexão docente e desenvolvimento profissional docente, sendo visível um reforço do número de ações de formação, horas de formação e formandos, com uma ligeira quebra no ano letivo 2013/2014.

Apesar de existir formalmente um Conselho de Formação (CF), este não tem a incumbência de analisar necessidades de formação, apenas se limitando a supervisionar tanto quanto possível a implementação das ações de formação, diluindo-se assim esse papel de análise e diagnóstico, mas também ao nível da implementação e avaliação, pelas diversas estruturas da organização escolar. Neste enquadramento, a partir do ano letivo 2012/2013, o papel dos departamentos curriculares foi sendo reforçado, ajudando assim a atenuar lógicas *top-down* de diagnóstico, implementação e avaliação da formação contínua.

Neste quadro de aposta na formação contínua docente enquanto modalidade capacitadora de desenvolvimento profissional docente, os resultados evidenciaram a concretização de uma comunidade de aprendizagem onde é valorizada a supervisão pedagógica. Neste sentido, para além da existência de formadores e *critical friends*, é assumida a importância de todos os professores se constituírem como supervisores dos pares, implementando-se desta forma cenários supervisivos de natureza dialógica e ecológica, na linha de uma aprendizagem socioconstrutivista na organização escolar.

As modalidades de formação contínua mais recorrentemente utilizadas na escola foram os cursos/módulos de formação e as oficinas de formação, contudo, é de referir que mesmo nos anos letivos em que existiu um maior recurso a cursos/módulos de formação, a grande maioria destes não deixou nunca de se constituir enquanto formação centrada nas necessidades e interesses da organização escolar e dos seus professores, logo, apesar de segundo a tipificação do CCPFC as modalidades de formação centradas nos processos e nos contextos escolares já se encontrar, neste caso específico, acima da realidade recente descrita pelo CCPFC, esse rácio ainda seria reforçado tendo em atenção que esses cursos/módulos de formação foram desenhados em função da realidade específica da escola.

Há ainda a salientar resultados que apontam no sentido de que a quase totalidade das ações de formação concretizadas na escola não terem sido acreditadas, justificado pela ausência de submissão ao CCPFC de qualquer pedido formal para esse efeito. Também o facto de um maioritário recurso a formadores internos em 51,9% da formação no quadriénio, para além do recurso a formadores externos. Mais recentemente, nos dois últimos anos letivos, é de registar que algumas ações de formação foram conduzidas em conjunto por formadores externos e internos. Quanto à forma de implementação, sobressaiu a aposta em grupos reduzidos – em que se destacaram os departamentos –, em ações de formação que tiveram lugar em horário laboral, pese embora um significativo recurso ao horário pós-laboral nos dois primeiros anos letivos da escola.

A propósito do recurso a grupos reduzidos, paralelamente à dinâmica que foi tendo lugar no âmbito dos departamentos, há a salientar a constituição de grupos reduzidos enquadrados na oficina de formação

“Avaliação das Aprendizagens”. Neste âmbito, foram igualmente promovidas aulas observadas, numa perspetiva de promoção da reflexão e discussão, tendentes a um desenvolvimento profissional docente, operacionalizando-se as observações em quatro grandes eixos: Observações intra-departamentos e pela equipa de formadores internos e externos, mas também observações inter-departamentos e intra-conselhos de turma.

Quanto às notas de campo, os principais resultados apontaram para a valorização do projeto educativo enquanto documento que incorpora o paradigma pedagógico, a visão e missão da escola, no sentido de procurar capacitar toda a comunidade escolar, particularmente os alunos, para os crescentes desafios da sociedade. Algumas evidências apontam no sentido de alguns problemas e/ou demora na implementação plena da pedagogia inaciana e de outros objetivos que emanam das equipas diretivas, como um ensino centrado nas aprendizagens dos alunos, a busca ainda de um caminho que pode ser justificado pela curta existência da escola ou pela crescente falta de tempo indicada regularmente pelos professores e educadores, devido à sobreposição e generalização de tarefas inerentes à função docente. De assinalar ainda que, segundo a conceção de formadores internos e externos, particularmente segundo o ponto de vista da *critical friend* que foi acompanhando a oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, se instituiu uma efetiva comunidade de aprendizagem que foi sendo capaz de se ir desenvolvendo e, ao mesmo tempo, produzindo conhecimento profissional.

Já no que diz respeito aos principais resultados das entrevistas, os resultados serão sintetizados numa lógica por dimensões, não sendo necessariamente seguida, esta lógica de apresentação dos resultados, aquando da triangulação com a literatura.

No âmbito da dimensão 1 (“Conceções Pedagógicas em Geral”), os resultados apontaram no sentido de uma valorização do papel do professor, do seu profissionalismo e profissionalidade e seus reflexos na aprendizagem dos alunos, verificando-se também um elevado número de referências à forma como o papel do professor é entendido pela sociedade, em particular o descrédito da função docente. Outros aspetos também referenciados vão no sentido das crescentes e mais complexas exigências que são impostas às escolas, pelo que seria desejável um reforço do envolvimento das famílias e uma melhor gestão das tensões entre estes dois sistemas, escola e família, destacando-se ainda referências que foram no sentido de constatar uma excessiva centralização de poderes no sistema educativo português.

Quanto à dimensão 2 (“Conceções sobre organizações escolares aprendentes”), os resultados ilustram um desconhecimento generalizado em relação ao conceito, embora se tenha verificado um alinhamento com o conceito em termos práticos, colocando os respondentes mais ênfase nos fatores de contexto organizacional, referindo fatores facilitadores e de bloqueio: Os fatores facilitadores mais

referenciados foram a proximidade das lideranças, a aposta numa avaliação interna permanente, acompanhada de uma possível abertura ao exterior, tendo em vista a partilha de experiências. Por outro lado, os fatores de bloqueio da aprendizagem organizacional mais citados foram a pouca disponibilidade de tempo, a estagnação das práticas docentes, problemas comunicacionais entre pares, a existência de formação contínua desadequada às necessidades e a possibilidade de a escola isolar-se em relação ao exterior. No que diz respeito à identificação de características e seus efeitos na organização escolar, os resultados foram no sentido de caracterizar as organizações escolares aprendentes como aquelas que se questionam e avaliam continuamente, as que possibilitam e promovem o estabelecimento de comunidades de prática e formação contínua, onde o trabalho em equipa é prática corrente e transversal a toda a organização, tendo como principais efeitos o reforço das relações afetivas e uma cultura de proximidade das lideranças.

No que diz respeito à dimensão 3 (“Conceções sobre políticas de formação contínua em geral”), os resultados incidiram numa clara valorização da formação contínua enquanto imperativo profissional e um foco assinalável na possibilidade de articulação entre a formação inicial e contínua. Foi transmitida a convicção de que a formação inicial é insuficiente na preparação docente para a sua atividade profissional, assumindo a formação contínua um papel de complemento. Noutra linha de raciocínio, foi assumida a convicção de que não tem que haver necessariamente uma articulação entre a formação inicial e contínua, talvez por estes mesmos respondentes, assumirem uma conceção compartimentada, em que a formação inicial estará meramente num plano teórico e a formação contínua poderá estar alicerçada na prática. Pese embora a existência desta visão díspar, verificou-se grande unanimidade em considerar como essenciais o estabelecimento de parcerias entre as escolas e as IES no que toca à planificação, implementação e avaliação de ações de formação. Os resultados revelam também um acentuado desconhecimento em relação a toda a atuação dos CFAE, em grande medida derivado do facto de muitos informantes-chave nunca ter frequentado ações de formação dinamizadas por estes centros, tendo ainda assim uma ideia negativa sobre a formação disponibilizada por estes organismos, seja por assentarem em lógicas *top-down* que não permitem um ajustamento às reais necessidades dos professores e das escolas, seja pelas modalidades de formação e respetivos conteúdos muito centrados num modelo escolar, quer ainda por lhes estar associada, na sua perspetiva, uma componente de obrigatoriedade e, acima de tudo, de uma lógica redutora de concessão de créditos que possa permitir a ascensão na carreira. Por fim, é de assinalar a existência de posições antagónicas no âmbito da formação centrada na escola em estudo, em que, por um lado, alguns docentes não relevam de todo a creditação da formação e por outro, a maioria, demonstrou valorizar essa creditação, mesmo não servindo para a progressão na carreira, pelo menos enquanto se mantiverem no ensino particular, o que pode sugerir a existência de uma certa cultura de certificação enraizada na classe profissional docente.

No que concerne à dimensão 4 (“Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola”), os resultados mais expressivos resultaram das categorias 4 “Aplicação das Políticas de Formação Contínua” (26,4%) e da categoria 7, respeitante à “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente” (23%), sendo de assinalar ainda a categoria 5 “Projeto Educativo” (15,5%) e categoria 6 “Formação Contínua e Projeto Educativo” (14%).

Em linha com o sucedido com o conceito de organizações escolares aprendentes, os resultados parecem indicar uma aparente dificuldade na compreensão e valoração teórica dos conceitos associados a uma formação centrada na escola, embora se verifique um alinhamento e valoração em termos práticos.

Os respondentes valorizaram o papel determinante do diagnóstico das necessidades de formação, a clarificação dos objetivos das ações formativas a desenvolver, bem como as especificidades das ações de formação centradas na escola, comparativamente às ações promovidas pelos Centros de Formação das Associações de Escola (CFAE), destacando de igual forma o papel das práticas supervisivas e dos *critical friends* em particular na planificação e desenvolvimento das ações de formação.

Os resultados indicam que, no que diz respeito ao diagnóstico das necessidades de formação, não existe um organismo exclusivamente dedicado a esta tarefa, sendo transversal a outros órgãos ou instâncias, como as direções de ciclo, conselhos de turma e, com maior destaque, pelos departamentos, sendo os questionários o instrumento de recolha de dados, mais recorrentemente utilizado.

É de assinalar que podem ser observados alguns resultados díspares, no âmbito de diferentes aspetos abordados nas diferentes dimensões. Entre eles encontra-se a forma como os respondentes encaram o diagnóstico e implementação das ações de formação na escola. Enquanto a generalidade dos respondentes se encontra na linha de relevar o papel dos departamentos nesse diagnóstico – em que é possível a auscultação das diferentes sensibilidades e interesses individuais dos seus docentes –, por forma a identificar necessidades formativas, assumindo-se lógicas formativas *down-top*, por outro lado, há quem considere que os interesses gerais da escola poderão estar a sobrepor-se aos interesses particulares dos docentes.

No que diz respeito às especificidades das políticas de formação da escola e de quais poderiam ser as principais características diferenciadoras em relação a políticas de formação de outras escolas ou dos CFAE, os resultados apontaram no sentido de uma clara implementação de uma formação centrada na escola, na sua identidade e no alcance dos objetivos predefinidos, para além de promover o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem onde é instituído e generalizado o trabalho cooperativo. Um aspeto muito referido neste âmbito diferenciador foi o facto de não existir uma preocupação de obtenção de créditos que possibilite a progressão na carreira, como sucede muitas vezes noutros contextos formativos.

Os objetivos referenciados anteriormente enquadram-se nos objetivos específicos da política formativa da escola pois apontam no sentido de, através desta, capacitar os docentes para a materialização do projeto educativo da escola, para mais sendo uma organização escolar recém-criada. Outro objetivo evidenciado é o de se proporcionar uma reflexão e questionamento constantes quanto à mudança de práticas que possam melhorar a qualidade do ensino prestado e, assim, possa ter reflexos nas aprendizagens dos alunos.

Na linha de alguns resultados díspares, as concepções dos respondentes variam quando são levados a refletir nas formas de avaliação das ações de formação, pois se para alguns a avaliação reveste-se de uma natureza eminentemente informal - onde se pode assumir e enquadrar a avaliação que deriva do paradigma pedagógico iniciano -, outros apontam em sentido contrário, a de existir uma prevalência de avaliações de natureza formal onde os inquéritos por questionário se destacam enquanto instrumento de avaliação.

No que diz respeito ao papel dos *critical friends* na concretização das políticas de formação contínua, os resultados demonstraram uma valoração destas figuras, com particular incidência da parte dos respondentes com funções de chefia de topo e intermédias, importância que transcende a vertente técnica, incidindo também numa dimensão humana e relacional, capaz de estabelecer relações afetivas com todos os elementos da comunidade de aprendizagem da escola.

Fruto da reflexão docente, resultante da implementação das ações de formação na escola, são referenciados com maior frequência benefícios profissionais, comparativamente com os benefícios organizacionais e pessoais. Os principais benefícios profissionais referidos consistem na partilha de boas práticas e reflexão contínua, uma maior capacidade de adaptabilidade e de motivação dos alunos. Quanto aos benefícios organizacionais, foi referenciado um reforço do trabalho em equipa, particularmente ao nível dos departamentos e interdepartamentos, para além de uma melhoria comunicacional entre os professores e as diferentes estruturas da organização. Por seu turno, a referência a benefícios pessoais situou-se na capacidade de escuta e de questionamento pessoais.

No que diz respeito às modalidades de formação, as concepções dos informantes-chave indicam que as modalidades das ações de formação predominantes são os cursos de formação – embora se constituam como ações centradas na escola -, muitas delas referentes ao paradigma pedagógico em que assenta o projeto educativo, as oficinas de formação, bem como algumas referências a modalidades informais de formação, assumidas enquanto tal, extravasando a classificação institucional das modalidades de formação contínua.

Quanto às formas de planificação e implementação das ações de formação, os resultados demonstram que é atribuído um papel central à direção pedagógica e com a particularidade da quase totalidade das ações terem lugar no espaço físico da escola. Assumindo todas as outras que se realizam fora do espaço escolar, a sua concretização dá-se nas instalações e sob orientação de instituições de ensino superior (IES) tendo sempre como denominador comum o facto de se constituírem como formação centrada nas necessidades e interesses dos docentes e dos responsáveis da organização escolar.

Apesar de os resultados demonstrarem uma efetivação de políticas de formação centradas na escola revelou-se também evidente, pela análise destes resultados, que são assumidos com grande representatividade, diversos constrangimentos na sua concretização. De entre as dificuldades apontadas, ganha maior expressão as referências à falta de tempo, seguindo-se preocupações inerentes à planificação das ações de formação e no que diz respeito à articulação entre diferentes ciclos.

Quando questionados quanto às ações de formação que consideraram marcantes no seu percurso profissional na escola, os respondentes indicaram as formações que se focaram na designada pedagogia inacciana, as ações de formação centradas nas necessidades educativas especiais, bem como a oficina de formação plurianual que tem tido lugar na escola intitulada “Avaliação das Aprendizagens”, em que os docentes são levados a refletir no objeto de avaliação das suas disciplinas e de como devem os alunos ser avaliados.

Olhando para os resultados que se referem a mudanças nas práticas, estes centraram-se particularmente no contexto dos departamentos, dando assim consistência a outros resultados já apresentados que relevam este órgão nas dinâmicas de implementação e avaliação das ações de formação contínua na escola. As mudanças referenciadas no contexto departamental apontam para um reforço do conhecimento pessoal e profissional entre os membros de cada departamento que induziu um reforço de momentos de partilha e reflexão dentro desse contexto específico, constatando-se uma extrapolação para uma dimensão inter-departamental que tem contribuído para o aprofundamento de práticas cooperativas e de assunção dos professores como co-responsáveis e construtores da sua própria formação contínua.

Por outro lado, as mudanças nos modos de trabalho em contexto de sala de aula apontam, uma vez mais, para um reforço do trabalho em equipa que, a partir dos departamentos e das sessões de formação contínua, se estende ao contexto de sala de aula no trabalho com os alunos, como as corregências nas diferentes disciplinas, o recurso à prontidão induzida como estratégia inscrita no reportório de práticas e uma melhor explanação aos alunos dos critérios e instrumentos de avaliação. Outras mudanças concretas manifestadas apontam no sentido de uma renovada capacidade para envolver e motivar os alunos nas aprendizagens e um recurso mais regular a lógicas de avaliação formativa. Em síntese, os resultados

apontam para uma certa segurança e convicção dos docentes na capacidade e necessidade em experimentar novas formas de ensinar, que se podem efetivar no reportório de práticas dos docentes, saírem da sua zona de conforto, tendentes a uma mudança de paradigma, de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem.

Importa, no âmbito da apresentação desta síntese de resultados, e perante a evidência de uma valorização do papel dos departamentos enquanto órgão privilegiado na análise das necessidades de formação, bem como espaço promotor de mudanças nas práticas e induzir desenvolvimento profissional docente, justificar por este facto o não recurso a outro instrumento de recolha de dados que esteve sempre em aberto, a observação de aulas. Pelo exposto, justifica-se assim, no nosso entendimento, não se ter recorrido a observações de aulas, por considerar-se que tal não iria implicar um acréscimo significativo de resultados. Para além das justificações já expressas, há ainda a considerar que no âmbito da oficina “Avaliação das Aprendizagens” foram realizadas inúmeras observações de aulas cuja avaliação é possível constatar nos diversos anexos desta investigação, refletindo de igual forma os departamentos e os professores que os compõem, todos eles informantes-chave, as conceções em concreto respeitantes às mudanças em contexto de sala de aula.

Os resultados evidenciam uma clara convicção de que a formação contínua realizada na escola pode fomentar o desenvolvimento profissional docente, destacando os respondentes a melhoria das competências didáticas, pedagógicas e relacionais, em detrimento da melhoria nas competências organizacionais, científicas e éticas.

As competências didáticas referidas apontam para um reforço do *feedback* avaliativo aos alunos e em colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, as competências pedagógicas colocam ênfase nas planificações e no clima de sala de aula, enquanto as competências relacionais radicam no entusiasmo e no estabelecimento de relações empáticas entre professores e na relação professor-aluno. Com menor expressão, foi referida a existência de desenvolvimento profissional ao nível das competências organizacionais, como a abertura à mudança, bem como ao nível das competências científicas e éticas, onde foi salientado, respetivamente, um melhor e mais abrangente domínio de conhecimento teórico e um reforço do discernimento da implicação da ação individual no todo.

Quando se analisa o nível de implicação dos diferentes atores da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo da escola em estudo, os resultados evidenciam a necessidade de aumentar a participação da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo, pois, segundo as conceções dos informantes-chave, o que tem vigorado até ao momento é uma participação diminuta e indireta por parte dos pais e professores, em particular dos primeiros.

Relativamente às especificidades do projeto educativo em análise, os resultados ilustram um forte alinhamento em considerar o pilar da formação humana como um aspeto diferenciador, para além de uma preocupação em conhecer os alunos, o seu contexto, procurando a sua formação integral, para além de todo o aporte que advém do legado da Companhia de Jesus e que acaba por se encontrar refletivo no projeto educativo. Ainda quanto ao projeto educativo, procurando perceber-se as responsabilidades da sua conceção, os resultados evidenciam ser consensual a atribuição da responsabilidade à direção/equipa fundadora, não deixando os resultados de demonstrar que o projeto educativo é um documento em aberto, sem que isso implique um desvirtuar da sua identidade original.

Perante a análise da implicação dos diferentes pilares do projeto educativo da Escola, os resultados evidenciam a diminuta incidência sobre o pilar “ACC-Atividades de Complemento Curricular”, ao mesmo tempo que é mencionada a prevalência do pilar “Académico” sobre os restantes. Adicionalmente, verifica-se um desconhecimento generalizado acerca das dinâmicas próprias e das ações de formação nesta vertente do projeto educativo, as “ACC-Atividades de Complemento Curricular”.

Não sendo uma situação nova, mais uma vez os resultados apontam para algumas posições díspares, neste caso quando se reflete se a formação contínua estará mais posicionada enquanto causa ou consequência do projeto educativo. Se por um lado alguns resultados indiciam que a formação contínua surge em consequência do projeto educativo da instituição, outros apontam para o inverso, a assunção da formação contínua enquanto causa, indutora da (re)construção do projeto educativo. Contudo, verificam-se níveis de maior consenso no papel estratégico da formação contínua para a (re)construção do projeto educativo, embora os resultados mais uma vez apontem para algo já evidenciado, a necessidade de um melhor ajustamento da política formativa às necessidades e interesses pessoais.

Relativamente à dimensão 5 (“Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua”), um dado prévio verificado foi o de os entrevistados não se terem distanciado do contexto específico da escola, na reflexão proposta quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas da formação contínua. Da interpretação dos dados foi também possível inferir que, segundo as conceções dos entrevistados, a formação contínua continuará a ter um papel importante no desempenho profissional docente e para todo o sistema educativo. Outros aspetos evidenciados foram no sentido de ser imprescindível a necessidade de dissociar a formação contínua das lógicas de progressão na carreira, a disseminação generalizada de uma formação contínua centrada na escola, resultante de um reforço da autonomia das escolas, atenuando-se o recurso a lógicas centralizadoras e distantes das expectativas e da liberdade dos docentes. Também evidenciada a assunção de modelos informais de formação contínua e de natureza eminentemente prática, onde seja estimulada a reflexão crítica e questionamento permanentes dos docentes, em que possam adquirir um papel ativo e regulador das suas necessidades formativas. Referências também para a

necessidade de uma maior presença das IES nas políticas de formação contínua e que algumas destas evoluções conceptuais e metodológicas futuras se darão por uma maior e melhor incorporação das TIC no sistema educativo.

Concluída a descrição dos principais resultados, por instrumento de recolha de dados, apresenta-se no Quadro 97 (Síntese dos principais resultados, por instrumento de recolha de dados), a sistematização dos mesmos, optando-se por destacar os resultados transversais aos diferentes instrumentos e aqueles que revelaram maior frequência absoluta e relativa no caso específico das entrevistas.

Quadro 97 - Síntese dos principais resultados, por instrumento de recolha de dados

Instrumento de Recolha	Evidências / Principais Resultados
Recolha e Análise Documental	<ul style="list-style-type: none"> - caracterização do contexto específico da escola: existência de um conjunto diversificado e moderno de infraestruturas físicas. - referências que apontam para a valorização do paradigma pedagógico e da política de formação contínua no sentido de concretizar o projeto educativo da escola. - caracterização dos profissionais de ensino à luz do projeto educativo: Cerca de 64% dos profissionais de ensino exercem as suas funções na vertente académica do projeto educativo, 33% na vertente ACC-Atividades de Complemento Curricular, enquanto apenas 3% se encontram afetos às vertentes da Pastoral e Formação Humana. - evidências no sentido de que cerca de 46% dos profissionais de ensino da escola se encontrarem em fases da carreira docente teoricamente instáveis, em que podem ocorrer divergências positivas ou negativas. - verifica-se que uma parte significativa dos docentes é do sexo feminino, possui o grau de licenciatura e exerce funções docentes em exclusividade na escola. - caracterização das políticas de formação: aposta crescente na formação contínua enquanto promotora de reflexão docente e desenvolvimento profissional docente, constatando-se um reforço do número de ações de formação, horas de formação e formandos ao longo dos anos, com uma ligeira quebra no ano letivo 2013/2014. - referências que apontam para a existência de um Conselho de Formação (CF), mas não tendo a incumbência de analisar necessidades de formação, apenas se limitando a um papel de supervisão na implementação das ações de formação. - evidências no sentido de um reforço do papel dos departamentos curriculares no diagnóstico, implementação e avaliação das ações de formação, principalmente a partir do ano letivo 2012/2013, contribuindo para o reforço de lógicas <i>down-top</i> de diagnóstico, implementação e avaliação da formação contínua. - evidências que sugerem a efetivação de uma comunidade de aprendizagem onde é valorizada a supervisão pedagógica, em linha com cenários supervisivos de natureza dialógica e ecológica, numa perspetiva de aprendizagem socioconstrutivista na organização escolar. - caracterização das modalidades de formação contínua na escola: predominância da modalidade cursos/módulos de formação e oficinas de formação. - evidências que apontam para uma maior predominância de modalidades de formação centradas nos processos e nos contextos escolares, em comparação com a realidade patente nos relatórios do CCPFC. - constatação que praticamente todas as ações de formação da escola não serem acreditadas pelo CCPFC, por não ter sido submetido qualquer pedido nesse sentido. - evidências que demonstram um maioritário recurso a formadores internos em 51,9% da formação no quadriénio, para além do recurso a formadores externos e mais recentemente, nos dois últimos anos letivos, algumas ações de formação conduzidas em conjunto por formadores externos e internos. - referências à aposta em grupos reduzidos, na forma de operacionalização das ações de formação – em que se destacaram os departamentos - em ações de formação que tiveram lugar em horário laboral, pese embora um significativo recurso ao horário pós-laboral nos dois primeiros anos letivos da escola. - referências à constituição de grupos reduzidos enquadrados na oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens” em que foram igualmente promovidas aulas observadas numa perspetiva de procurar promover a reflexão e discussão, tendentes a um desenvolvimento profissional docente, operacionalizando-se as observações em quatro grandes eixos: Observações intra-departamentos e pela equipa de formadores internos e externos, mas também observações inter-departamentos e intra-conselhos de turma. - referências que apontam para que as diferentes ações de formação e concretamente a oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens” pretendem estimular o desenvolvimento de uma dimensão reflexiva que possibilite a experimentação/aplicação prática, retroalimentando essa reflexão, fazendo emergir um saber profissional sólido e contextualmente coerente.

Notas de Campo	<ul style="list-style-type: none"> - evidências no sentido de alguns problemas e/ou demora na implementação plena da pedagogia inician e de outros objetivos claros que emanam das equipas diretivas, como um ensino centrado nas aprendizagens dos alunos. - referências à falta de tempo dos professores e educadores, devido à sobreposição e generalização de tarefas na escola. - valorização do projeto educativo enquanto documento que incorpora o paradigma pedagógico, a visão e missão da escola, no sentido de procurar capacitar toda a comunidade escolar, particularmente os alunos, para os crescentes desafios da sociedade. - reconhecimento da existência de uma comunidade de aprendizagem onde é instituído e generalizado o trabalho cooperativo, fomentando o desenvolvimento profissional e a produção de conhecimento praxiológico.
Entrevistas – Dimensão 1 “Conceções Pedagógicas em Geral”	<ul style="list-style-type: none"> - referências valorativas ao papel do professor na escola e sociedade. - papel do profissionalismo e profissionalidade docentes na aprendizagem dos alunos, sendo para tal relevada a formação contínua docente. - referências ao descrédito da função docente na sociedade, que a existência de uma Ordem profissional poderia atenuar. - referências a crescentes e mais complexas exigências que são impostas às escolas e aos seus professores. - referências a um desejável reforço do envolvimento das famílias nas escolas. - necessidade de uma melhor gestão das tensões entre escola e família. - reconhecimento de uma excessiva centralização de poderes no sistema educativo português.
Entrevistas – Dimensão 2 “Conceções sobre organizações escolares aprendentes”	<ul style="list-style-type: none"> - principais fatores facilitadores: proximidade das lideranças; aposta numa avaliação interna permanente; abertura ao exterior tendo em vista a partilha de experiências. - principais fatores de bloqueio: reduzida disponibilidade de tempo; estagnação das práticas docentes; problemas comunicacionais entre docentes; formação contínua desadequada; isolamento da escola em relação ao exterior. - desconhecimento generalizado em relação ao conceito “organizações escolares aprendentes”. - compreensão do conceito em termos práticos e reconhecidas características na estrutura organizacional da escola. - principais características na organização escolar: escolas que permanentemente se questionam e avaliam; existência de comunidades de prática; aposta em formação contínua; valorização do trabalho em equipa. - principais efeitos na organização escolar: reforço das relações afetivas; cultura de proximidade das lideranças.
Entrevistas – Dimensão 3 “Conceções sobre políticas de formação contínua em geral”	<ul style="list-style-type: none"> - referências valorativas da formação contínua enquanto imperativo profissional. - existência de visões díspares quanto à possibilidade e pertinência na articulação entre a formação inicial e contínua. - referências que assumem a formação inicial como insuficiente na preparação docente para o exercício da profissão, sendo assumida a formação contínua enquanto complemento. - assunção de uma conceção compartimentada, em que a formação inicial está para o teórico enquanto a formação contínua está para a prática. - valorização do estabelecimento de parcerias entre as escolas e as IES no que toca à planificação, implementação e avaliação das ações de formação. - existência de um acentuado desconhecimento em relação a toda a atuação dos CFAE. - visão negativa sobre a formação disponibilizada pelos CFAE: por assentarem em lógicas <i>top-down</i> que não permitem um ajustamento às reais necessidades dos professores e das escolas; pelas modalidades de formação e respetivos conteúdos, muito centrados num modelo escolar; por uma componente de obrigatoriedade; por uma lógica redutora de concessão de créditos que se limita a permitir a ascensão na carreira. - existência de posições antagónicas, no âmbito da formação centrada na escola em estudo, em que por um lado não é valorizada a creditação da formação e, por outro, a maioria demonstrou valorizar, podendo apontar para a existência de uma certa cultura de certificação enraizada na classe profissional.
Entrevistas – Dimensão 4 “Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola”	<ul style="list-style-type: none"> - desconhecimento generalizado em relação ao conceito de “formação centrada na escola”. - compreensão do conceito em termos práticos e reconhecida a sua concretização na organização escolar. - reconhecimento da existência de uma comunidade de aprendizagem onde é instituído e generalizado o trabalho cooperativo.

	<ul style="list-style-type: none"> - avaliação da formação centrada na escola comparativamente às ações de formação promovidas nos CFAE. - avaliação de práticas supervisivas e dos <i>critical friends</i> em particular na planificação e desenvolvimento das ações de formação. - o diagnóstico das necessidades de formação é transversal a diferentes instâncias, como as direções de ciclo, conselhos de turma e, particularmente, aos departamentos. - o instrumento de recolha de dados mais utilizado, seja no diagnóstico como na avaliação da formação, são os questionários. - existência de visões díspares quanto ao diagnóstico das ações de formação, enquanto por um lado se assumem os departamentos (lógicas <i>down-top</i>) por outro as chefias como tendo o papel principal (lógicas <i>top-down</i>). - referências que tendem a situar a formação contínua da escola excessivamente centrada nos seus interesses coletivos, não tendo em conta os interesses particulares dos docentes. - reconhecimento de alguns aspetos caracterizadores da especificidade das ações de formação na escola, como a não valorização da creditação das formações e por se concretizar uma formação centrada na escola. - reconhecimento dos objetivos específicos da política formativa da escola, como a capacitação dos docentes para a materialização do projeto educativo da escola, o procurar proporcionar uma reflexão e questionamento constantes tendo em vista a mudança de práticas que possam melhorar a qualidade do ensino prestado. - resultados díspares no que diz respeito às formas de avaliação das ações de formação. A avaliação reveste-se de uma natureza eminentemente informal - onde se pode assumir e enquadrar a avaliação que deriva do paradigma pedagógico iniciano - embora haja quem considere a prevalência de uma avaliação formal onde os inquéritos por questionário se destacam enquanto instrumento de avaliação. - valorização dos <i>critical friends</i> na concretização das políticas de formação contínua, do ponto de vista técnico e humano. - relevados maioritariamente benefícios profissionais resultantes da formação contínua, comparativamente com benefícios organizacionais e pessoais. - principais benefícios profissionais: partilha de boas práticas; reflexão contínua, capacidade de adaptabilidade; motivação dos alunos. - principais benefícios organizacionais: reforço do trabalho em equipa, particularmente ao nível dos departamentos e interdepartamentos; melhoria comunicacional entre os professores e as diferentes estruturas da organização. - principais benefícios pessoais: capacidade de escuta; questionamento/autoscopia. - reconhecimento dos cursos de formação e oficinas de formação como modalidades predominantes, bem como referências a modalidades informais de formação. - reconhecimento do papel central da direção pedagógica na planificação e implementação das ações de formação, bem como das IES, e que a larga maioria são concretizadas no espaço físico da escola. - principais estrangulamentos na concretização das ações de formação na escola: falta de tempo; planificação das ações de formação; articulação da formação entre diferentes ciclos. - referências a ações de formação marcantes: formações na designada pedagogia iniciano; ações de formação centradas nas necessidades educativas especiais; oficina de formação "Avaliação das Aprendizagens". - assunção de mudanças nas práticas, particularmente no contexto dos departamentos. - principais mudanças nas práticas resultantes do contexto departamental: reforço do conhecimento pessoal e profissional entre os pares; reforço de momentos de partilha e reflexão no departamento que extrapolou para uma dimensão inter-departamental; intensificação de práticas colaborativas; assunção dos professores enquanto co-responsáveis e construtores da sua própria formação contínua. - principais mudanças em contexto de sala de aula: reforço do trabalho em equipa; corregências nas diferentes disciplinas; recurso à prontidão induzida como estratégia inscrita no repertório de práticas; melhor explanação aos alunos dos critérios e instrumentos de avaliação; capacidade para envolver e motivar os alunos nas aprendizagens; recurso mais regular a lógicas de avaliação formativa; passagem de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem. - reconhecimento do papel da formação contínua realizada na escola no fomento do desenvolvimento profissional docente, destacando os respondentes a melhoria das competências didáticas, pedagógicas e relacionais, em detrimento da melhoria nas competências organizacionais, científicas e éticas. - principais competências didáticas desenvolvidas: reforço do <i>feedback</i> avaliativo aos alunos e colocação do aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. - principais competências pedagógicas desenvolvidas: ênfase nas planificações e no clima de sala de aula. - principais competências relacionais desenvolvidas: maior entusiasmo e estabelecimento de relações empáticas entre professores e na relação professor-aluno.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - principais competências organizacionais desenvolvidas: abertura à mudança. - principais competências científicas desenvolvidas: melhor e mais abrangente domínio de conhecimento teórico. - principais competências éticas desenvolvidas: reforço do discernimento da implicação da ação individual no todo. - referências a uma visão negativa quanto à participação da comunidade educativa na conceção do projeto educativo, assumindo-se que tem vigorado uma participação diminuta e indireta por parte dos pais e professores, em particular dos primeiros. - reconhecimento dos traços específicos do projeto educativo da escola: a existência de um pilar relativo à formação humana; preocupação em conhecer os alunos, o seu contexto, procurando a sua formação integral; conhecimento teórico e prático, o legado da Companhia de Jesus. - reconhecimento de uma diminuta implicação do pilar "ACC-Atividades de Complemento Curricular" no projeto educativo, ao mesmo tempo que é mencionada a prevalência do pilar "Académico" sobre os restantes. - existência de um desconhecimento generalizado acerca das dinâmicas próprias e das ações de formação nesta vertente do projeto educativo, as "ACC-Atividades de Complemento Curricular". - resultados díspares ao assumir-se a formação contínua enquanto causa e consequência do projeto educativo. - valoração da formação contínua como estratégia fundamental para a (re)construção do projeto educativo, reforçando-se algo já referenciado, a necessidade de um melhor ajustamento das políticas formativas às necessidades e interesses pessoais.
Entrevistas – Dimensão 5 "Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua"	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de distanciamento do contexto específico da escola. - manifestada a convicção que a formação contínua continuará a ser fundamental, um imperativo profissional. - manifestada a necessidade em se dissociar a formação contínua das lógicas de progressão na carreira. - referências que perspetivam um reforço da formação contínua centrada na escola, resultante de uma crescente autonomia das escolas. - referências que perspetivam a generalização de comunidades de aprendizagem nas escolas e do trabalho cooperativo docente. - manifestada a urgência em se reduzirem políticas formativas centralizadas e distantes das expectativas e da liberdade dos docentes. - referências que perspetivam a assunção de modelos informais de formação contínua e de natureza eminentemente prática, onde seja estimulada a reflexão crítica e questionamento permanentes dos docentes. - referências que perspetivam que os professores terão um papel ativo e regulador das suas necessidades formativas, contrariando-se as lógicas do "levantamento de necessidades de formação". - referências que manifestam a necessidade de uma maior implicação das IES nas políticas de formação contínua. - As TIC enquanto impulsionadoras de algumas das evoluções conceptuais e metodológicas futuras no sistema educativo.

Concluído este quarto capítulo, dedicado à apresentação de resultados, que foram inclusivamente sintetizados neste último subcapítulo, torna-se agora possível passar, desde já, ao quinto capítulo que contemplará as principais conclusões da investigação, onde se triangulam os resultados com a literatura de referência e onde se elencam também as considerações finais.

Capítulo V – Conclusões e Considerações Finais

Para concluir, teremos agora oportunidade de refletir criticamente sobre os resultados obtidos, em articulação com a literatura mobilizada para enquadramento conceptual do estudo, fazendo também referência a algumas limitações da investigação realizada. A finalizar o capítulo são apresentadas algumas propostas para investigação futura, para além de algumas considerações finais.

Conclusões

De uma forma global podemos dizer que os resultados que acabamos de apresentar apontam para uma valoração da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento organizacional da escola, e muito particularmente no desenvolvimento profissional docente.

Vejamos, no entanto, cada uma dessas dimensões em particular e de forma mais aprofundada, na resposta às questões de investigação, que aqui relembramos:

- Qual o papel que a formação contínua, centrada na escola, desempenha (tem, teve e poderá vir a ter) na (re)construção do projeto educativo da organização escolar a estudar?
- Que papel assume a formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente?
- Que papel assume a formação contínua, centrada na escola, na possível concretização de uma “escola aprendente”?

No que diz respeito ao papel que a formação contínua, centrada na escola, poderá desempenhar na (re)construção do projeto educativo, as conceções dos informantes-chave parecem expressar a mesma convicção de Schön (2000) e Dubar (2003), quando referem que a política de formação de uma organização escolar, quando associada e pensada tendo em conta o projeto educativo e o seu contexto específico, podem fomentar a atividade comunicacional e reflexiva dos docentes. Os resultados das entrevistas evidenciam também que tem sido através da formação contínua que a escola tem procurado materializar e repensar continuamente o seu projeto educativo, isto apesar de alguns constrangimentos identificados, como pudemos verificar nas páginas 309 a 312 (Quadro 97 - Síntese dos principais resultados, por instrumento de recolha de dados). Em face desta aposta na formação contínua, no sentido de (re)construir o projeto educativo, será possível compreender algumas críticas por parte de alguns entrevistados, quando lamentaram que a política de formação estaria focada apenas nos interesses e expectativas do coletivo.

No que concerne à segunda questão de investigação, o papel que a formação contínua, centrada na escola, poderá assumir no desenvolvimento profissional docente, podemos dizer, a partir da análise global dos dados, que a formação contínua, centrada na escola, foi valorizada no sentido de poder contribuir para o desenvolvimento profissional docente, indo ao encontro do expresso por Hargreaves (1994), Day (1999), Fernandez (2000), Barker (2001), Luft e Hewson (2014), Whitworth e Chiu (2015) e Knight *et al.* (2015). De facto, as evidências das entrevistas sugerem que a formação contínua tem procurado fomentar um processo de desenvolvimento profissional dos docentes (Evans, 2002), sendo destacadas a melhoria das competências didáticas, pedagógicas e relacionais, em detrimento das competências organizacionais, científicas e éticas.

Quanto à terceira questão de investigação, relativa ao papel que a formação contínua, centrada na escola, poderá assumir na possível concretização de uma “escola aprendente”, os resultados das entrevistas e da recolha documental salientam o papel determinante que a formação contínua poderá ter no desenvolvimento organizacional da escola pois, das ações formativas resultam processos de reflexão e ação que acabam por conduzir a (re)adaptações da estrutura organizacional. Neste estudo, foram evidenciados como fatores facilitadores do desenvolvimento organizacional, que permitirá à escola tornar-se em organização aprendente, o trabalho em equipa, resultante, muitas vezes, das dinâmicas das ações de formação e dos departamentos curriculares, a proximidade das chefias de topo e intermédias e a existência de uma comunidade de prática que reflete *na* e *sobre* a ação, numa indagação sistemática e intencional, como defendem Schön (1992) e Cochran-Smith e Lytle (1993).

Tendo em conta que muitos dos resultados são transversais a diferentes instrumentos de recolha de dados, conforme evidenciado no precedente Quadro 97 (Síntese dos principais resultados, por instrumento de recolha de dados), conferindo-lhes a consistência e o grau de isomorfismo com a realidade estudada (Pourtois & Desmet, 1988; Costa, 2008), a apresentação pormenorizada dos resultados - com a devida articulação e problematização com a literatura de referência - será efetuada numa lógica que extravasa os resultados por instrumento de recolha.

De uma forma geral, apoiando-nos na recolha documental, nas notas de campo e nas entrevistas, pode dizer-se que os resultados parecem apontar para a concretização, nesta escola, de uma formação centrada na sua realidade, em linha com o defendido, entre outros autores, por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), Silva (2002), Barroso (2003), Estrela *et al.* (2005), ten Dam e Blom (2006), Canário e Cabrito (2008), Nóvoa (2009), Veiga Simão *et al.* (2009), Hilton *et al.* (2013), Esteves (2015), Flores (2015) e Fernandes (2016), para além de organismos como o CNE (2013). Por outro lado, a realidade descrita contraria o que ilustram muitos outros autores que identificam políticas formativas distantes dos projetos educativos e dos contextos específicos das escolas, para além de se enquadrarem em lógicas centradas no

formador ou na entidade promotora (Canário, 1994; Canário & Cabrito, 2008; Knight *et al.*, 2015), não restando aos formandos outro papel que não o de meros recetores das ações de formação (Lesne, 1984; Canário & Cabrito, 2008).

De acordo com diferentes documentos da escola, como seja o plano de formação, a crescente aposta na formação contínua enquanto promotora de reflexão docente e desenvolvimento profissional docente, em linha com as recomendações do CNE (2015b), tem justificado a tendência de crescimento do número de ações de formação realizadas na escola ao longo dos anos letivos, refletindo-se consequentemente num acréscimo do número de horas de formação e formandos, apenas com uma ligeira quebra no ano letivo 2013/2014.

Tendo presente a recolha documental efetuada, foi possível constatar que este acréscimo de ações de formação se materializou, nos primeiros anos letivos, em horário pós-laboral, bem como a evidência de as oficinas de formação possuírem, no período de referência, um peso relativo consideravelmente superior quando comparado, por exemplo, com as formações promovidas nos CFAE. Tendo isto presente e as especificidades da modalidade “oficina de formação”, que requerem uma maior disponibilidade de tempo comparativamente a outras modalidades, a interpretação que fazemos é que estes terão sido dois fatores explicativos, entre outros que abordaremos mais à frente, que podem explicar as constantes referências à falta de tempo por parte dos docentes.

Relativamente a outras modalidades com um considerável peso relativo na escola, é de realçar que, pese embora se tenha verificado um significativo recurso a cursos/módulos de formação na escola, estas ações de formação tendiam a estar, na maioria dos casos, alinhadas com o projeto educativo, com as necessidades e interesses de diferentes instâncias e organismos da escola e seus professores, o que, no nosso entendimento, é de sublinhar e relevar, tendo em atenção as potencialidades que daí poderão advir para a escola e todos os seus agentes, conforme defende Nóvoa (2009a).

Estes dois aspetos que nos pareceram diferenciadores - quando comparado com a realidade descrita por diversos autores, como Estrela (2001) e pelo CCPFC (2015) -, referente às modalidades de formação, será de ter em conta na escola em causa pois, de acordo com Flores (2015b) e Whitworth e Chiu (2015), as experiências de desenvolvimento profissional com implicações mais significativas são as que derivam das oficinas de formação, por se constituírem em programas e estratégias duradouras no tempo, tal como verificámos neste caso em concreto.

Ainda relativamente à formação da organização escolar analisada, na quase totalidade das situações, não é apresentado nenhum pedido formal de acreditação ao CCPFC, pelo que é residual o peso das ações de formação acreditadas por este organismo, segundo a recolha documental efetuada. As conceções dos

entrevistados encontravam-se em linha com os dados da recolha documental, reconhecendo que a quase totalidade das ações de formação em que participaram não teria sido acreditada, concordando que tal facto não colocaria em causa a possibilidade de todas essas ações não-acreditadas poderem concorrer para o desenvolvimento profissional docente, em linha com o defendido pelo CNE (2015b).

Contudo, foi possível verificar a existência de posições antagónicas no âmbito da valoração da creditação nas ações de formação promovidas na escola em estudo. Se por um lado não foi relevada a creditação da formação por parte de alguns respondentes, por outro, a maioria demonstrou valorizá-la, sem deixarem de manifestar como crucial a possibilidade da formação poder concorrer para o seu desenvolvimento profissional. Uma interpretação possível que fazemos será a de estas evidências poderem apontar para a existência de uma certa cultura de certificação enraizada na classe profissional, e neste grupo em particular, para além da eventual expectativa de alguns professores, no curto prazo, iniciarem o exercício de funções no ensino público onde são tidos em consideração os respetivos créditos.

No que diz respeito a esta questão da creditação, um número considerável de respondentes estabeleceu relações e comparações com as ações de formação promovidas nos CFAE, embora também seja de assinalar, por parte de outros sujeitos, um acentuado desconhecimento em relação a toda a atuação dos CFAE, em grande medida justificado pelo seu percurso profissional ter tido lugar apenas no ensino particular e cooperativo. Tendo presente as conceções de alguns dos entrevistados, ficou patente a existência de uma visão negativa sobre a formação disponibilizada pelos CFAE, por se estruturar em lógicas *top-down* que não permitirão um ajustamento às reais necessidades dos professores e das escolas, bem como, pelas modalidades de formação e respetivos conteúdos muitas vezes *standardizados* e excessivamente centralizados, segundo Estrela (2001). Estrela e Estrela (2001) salientam que estes conteúdos pecam por não conseguirem proporcionar aos docentes uma abordagem dialética e crítica entre teoria e prática, por estarem estruturados em ações de formação excessivamente centradas num modelo escolar, e por lhes ter adstrita, na maior parte dos casos, uma componente de obrigatoriedade e pela existência de uma lógica redutora de concessão de créditos, que se limita a permitir a ascensão na carreira (Ruela, 1999; Barroso & Canário, 1999; Forte & Flores, 2014).

No que concerne ao diagnóstico das necessidades de formação, foi possível verificar, através da recolha documental e das entrevistas, a inexistência de um organismo formal responsável para essa função, diluindo-se por toda a estrutura organizacional. Neste âmbito, de acordo com as evidências resultantes das entrevistas, alguns dos sujeitos referiram o papel exercido pelas chefias de topo (direção pedagógica e direções de ciclo), outros a instância dos conselhos de turma, enquanto um número considerável de entrevistados colocou o enfoque no crescente protagonismo dos departamentos curriculares e dos professores em concreto, aproximando-se do que defendem Fullan (1992), Loucks-Horsley *et al.* (1998),

Hopkins e Harris (2000), Harris (2001) e Gordon *et al.* (2014), contribuindo assim para a diluição de lógicas formativas *top-down* e a emergência das lógicas inversas no diagnóstico, implementação e avaliação da formação contínua. De facto, tendo presente a recolha documental efetuada, foi possível constatar, ao longo dos anos, um número crescente de ações de formação planificadas, implementadas e avaliadas pelos departamentos curriculares. Paralelamente, foi também possível verificar a existência de ações de formação de iniciativa dos departamentos que surgiam em consequência de formação proposta pelas chefias de topo. Para além deste papel reforçado dos departamentos na implementação da formação, será igualmente de relevar, na nossa perspetiva e para Scheerens (1992) e Sammons *et al.* (1997), o trabalho reflexivo e em equipa aí realizado, pois poderá promover, não apenas o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento organizacional, potenciando a lógica das organizações escolares aprendentes.

Algo diferentes e até de sinal contrário parecem ser as referências dos entrevistados no que diz respeito ao instrumento de recolha de dados mais utilizado no diagnóstico de necessidades de formação. Se, por um lado, alguns dos respondentes indicaram ser o questionário o instrumento mais utilizado, seja no diagnóstico ou na avaliação da formação, indo ao encontro do exposto por Rodrigues e Esteves (1993) e Rodrigues (2006), outros sugerem a existência de momentos de avaliação eminentemente informais, sendo ainda possível constatar a existência de outros que lamentavam não ser dada a devida atenção à avaliação das ações de formação realizadas, talvez pelo facto de as chefias assumirem que a avaliação dessas ações de formação e de um pretenso desenvolvimento profissional docente não se afigurem como tarefas fáceis, objetivas e isentas de custos, conforme referido por Horsley e Matsumoto (1999), Fishman *et al.* (2003), Muijs e Lindsay (2008) e Mitchell (2013).

Outra interpretação possível é a de que para muitos dos informantes-chave, que refletirá o sentimento de muitos docentes, da mesma forma que só são assumidas como ações de formação todos os espaços e períodos formais, olvidando a formação de natureza informal (Demailly, 1992), também ao nível da avaliação da formação só sejam assumidos instrumentos formais, como por exemplo os questionários. Tal não estará, assim, e segundo a nossa leitura, em linha com o que consagra o paradigma pedagógico em que se estrutura o projeto educativo da escola, na medida em que este propõe avaliações informais sempre que é realizada uma atividade que seja considerada estratégica, seja para docentes, chefias ou alunos, como defendem Hise e Massey (2010), Streetman (2015) e Hoover (2015).

No que concerne à implementação das ações de formação na escola foi possível constatar, através da documentação consultada, um maioritário recurso a formadores internos, em 51,9% das ações de formação realizadas no quadriénio, para além do recurso a formadores externos – quase sempre pertencentes a instituições de ensino superior que estabeleceram protocolos com a escola (Decreto-lei 22/2014, de 11 de fevereiro) -, sendo notório, nos dois últimos anos letivos, um aumento de ações de

formação conduzidas em conjunto por formadores externos e internos. De facto, parece-nos que o recurso a formadores internos é uma estratégia a ter em conta no sentido de poder contribuir para uma formação centrada nessa realidade, sem que se possa descurar a importância dos formadores externos, que advêm, muitos deles, do estabelecimento destas parcerias com as IES, minimizando assim, no nosso entendimento, os perigos de uma formação fechada sobre si mesma, *sentada* na escola, como nos alertam Canário (2001a) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002).

Se, para os entrevistados, as instituições de ensino superior (IES) desempenham um papel naturalmente crucial na formação inicial de professores, o estabelecimento deste tipo de protocolos entre as IES e as escolas, no que toca à planificação, implementação e avaliação das ações de formação tornará crescente o seu papel no âmbito da formação contínua (Ferreira, 2003), uma tendência que Formosinho *et al.* (2000) apelidaram de universitarização da formação de professores. Se, para alguns dos sujeitos, as IES devem estar cada vez mais presentes e implicadas ao nível das políticas de formação contínua, para outros, e em sentido contrário, é reconhecida uma diminuição da primazia das IES na implementação da formação contínua docente, em linha com ten Dam e Blom (2006). Segundo as concepções destes últimos, tal tendência será positiva, salientando a oportunidade para as escolas poderem assumir, cada vez mais, as suas políticas de formação contínua, ajustadas às suas necessidades específicas (McLaughlin, 2003), nas suas diferentes fases de implementação, potenciando o trabalho cooperativo, tendente a um desenvolvimento profissional docente (Kwakman, 2003).

Apesar de terem tido lugar ações de formação em contextos físicos externos à escola, estas ocorreram maioritariamente no seu espaço físico e utilizando os seus recursos próprios, desenvolvendo-se principalmente em horário laboral, sendo de registar, no entanto, uma significativa insistência no horário pós-laboral, nos primeiros dois anos letivos em análise. Ainda respeitante à operacionalização das ações de formação, as evidências resultantes da recolha documental e das entrevistas apontam para a constituição de grupos reduzidos em diferentes ações de formação, incluindo-se nestas as que são propostas e dinamizadas pelos departamentos. Cabem nesta lógica, muito especificamente, os diversos grupos reduzidos constituídos no âmbito de uma oficina de formação que, segundo a documentação consultada, tem mobilizado ao longo de vários anos, vários recursos técnicos e humanos. Tendo presente as concepções dos sujeitos, esta oficina tem contribuído para um reforço da reflexão crítica e do trabalho em equipa, potencialidades estas que não serão de descurar, tal como defendem Oldroyd e Hall (1991), Isaacson e Bamburg (1992), Marcelo (1999), Estrela e Estrela (2001) e MacBeath *et al.* (2005). Paralelamente, será de mencionar que a constituição de grupos desta natureza fará ainda mais sentido quando se enfatiza a procura de uma (re)construção do projeto educativo, como nos mostram Alarcão (2005), Alves e Sérgio (2011) e Casanova (2014), pelo que nos pareceu adequada a iniciativa em se reforçarem estes grupos reduzidos a partir do ano letivo 2012/2013.

No âmbito das ações de formação em geral, mas também muito especificamente nas ações que contemplaram a existência dos tais grupos reduzidos, a recolha documental evidenciou que é fomentado o desenvolvimento de uma dimensão reflexiva que possibilita a experimentação/aplicação prática, retroalimentando essa reflexão, fazendo emergir um saber profissional sólido e contextualmente coerente. Os Anexos 2 a 5, relativos ao plano de formação e ao lançamento de uma das oficinas de formação mais referenciada pelos sujeitos, evidencia a importância atribuída pelas chefias de topo e intermédias a uma dimensão reflexiva tendo em vista possibilitar, aos profissionais de ensino da escola, uma reflexão *na e sobre* a ação (Schön, 1992), tornando possível uma atribuição de sentido às vivências e sentimentos do sujeito (Dewey, 1933; Alarcão, 1996), facilitando processos de reflexão conjunta. No quadro destas ideias, as conceções dos entrevistados foram neste mesmo sentido, ao reconhecerem na política de formação da escola uma oportunidade de autoscopia, trabalho e reflexão conjuntas que podiam e têm contribuído, em última instância, não apenas para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também na melhoria das aprendizagens dos alunos (Little, 1982; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Clarke & Hollingsworth (2002); Herdeiro & Silva, 2008).

Um recurso importante, na perspetiva das chefias de topo, para a reflexão crítica dos docentes foram as aulas observadas, onde se perspetivava a procura da reflexão e discussão tendentes a um desenvolvimento profissional docente, operacionalizando-se as observações em quatro grandes eixos, nomeadamente, observações intra-departamentos, observações realizadas pela equipa de formadores internos e externos, observações inter-departamentos e intra-conselhos de turma. Foi ainda possível verificar que todas estas aulas observadas, no âmbito da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, seguiram o preceituado por Vieira (1993), quando sugere um ciclo de observação de aulas enquadrado num processo de supervisão clínica, em que tem lugar um encontro pré-observação e pós-observação das aulas assistidas numa lógica de avaliação formativa do trabalho docente (Black & Wiliam, 1998).

Quanto à caracterização dos profissionais de ensino, os dados resultantes da recolha documental indicam que cerca de 64% dos profissionais de ensino exercem as suas funções na vertente académica do projeto educativo, 33% na vertente ACC-Atividades de Complemento Curricular, enquanto apenas 3% se encontram afetos às vertentes da Pastoral e Formação Humana. Verificou-se uma presença maioritária de professores e educadores do sexo feminino, possuindo o grau de licenciatura e exercendo as suas funções em exclusividade na escola. Adicionalmente, quando se estratificam os docentes de acordo com a fase da carreira em que se inserem, é de assinalar que cerca de 46% dos profissionais de ensino da escola se encontram em fases da carreira docente teoricamente instáveis, o que, segundo Huberman (1992) e Gonçalves (2000), poderá conduzir a divergências positivas ou negativas. Tal situação, referente à fase da carreira, poderá constituir-se como uma condicionante do desenvolvimento profissional dos docentes,

segundo a convicção de Flores (2003), podendo também explicar, porventura, algumas das evidências de sinal contraditório por parte dos sujeitos entrevistados neste estudo. Estaríamos, assim, perante uma dualidade que emerge das fases da carreira docente, com reflexos nas diferentes dimensões da sua *praxis*, onde se inclui, naturalmente, a participação em ações de formação, dinâmicas que interessaria aprofundar em estudos posteriores, conforme teremos oportunidade de aprofundar mais à frente.

No que concerne às concepções pedagógicas dos informantes-chave das entrevistas, as evidências foram no sentido de uma valorização do papel nuclear e insubstituível do professor na escola e na sociedade do século XXI, em linha com o exposto por Nóvoa (2007). De facto, com as crescentes e mais complexas exigências que foram sendo impostas às escolas e aos seus professores, fruto da globalização e da crescente atribuição de papéis e burocratização do sistema educativo (Day, 2001; Estrela, 2001; Hargreaves, 2004; Herdeiro & Silva, 2008; Arends, 2008; Menter, 2009), revela-se premente um reforço do estatuto docente (Nóvoa, 2007; Santiago *et al.*, 2012; OCDE, 2014b) que, segundo alguns informantes-chave, poderia ser reforçado com a eventual constituição de uma Ordem profissional dos professores. Na perspetiva de outros respondentes, e tendo presente os desafios atrás descritos, foi considerado desejável um reforço do envolvimento das famílias no sistema educativo, concepções estas totalmente em linha com o exposto por Santiago *et al.* (2012), podendo tal facto contribuir para uma melhor gestão das naturais tensões entre a escola e a família (Brito, 2007; Maia, 2012), fomentando a cooperação entre estes dois contextos que se pretendem, assim, em articulação recíproca (Marques, 1997; Silva, 2003a; Almeida, 2005). De acordo com as entrevistas, as concepções dos sujeitos assentam na ideia de que a formação contínua possui um papel preponderante tendo em vista proporcionar as respostas adequadas aos desafios enunciados anteriormente, encontrando estas concepções suporte teórico em autores como Fullan (1991), quando argumenta que qualquer tipo de mudança no ensino depende em grande medida dos docentes, relevando desta forma a formação de professores, e particularmente a formação contínua. No seguimento desta ideia, também Darling-Hammond (2006) esclarece que os docentes são o fator crucial na promoção de aprendizagens significativas dos alunos.

A assunção, por parte dos entrevistados, do papel determinante da formação contínua enquanto imperativo profissional (Zabalza, 2000; CNE, 2015b), será justificada, no nosso entendimento, não apenas pelos desafios decorrentes do exercício da profissão em pleno século XXI (Fullan, 1991; Nóvoa, 2007), mas também por um número considerável de sujeitos ter aludido à eventual insuficiência da formação inicial na preparação dos docentes para o exercício da profissão. Ficou igualmente patente, por parte dos sujeitos, a crença que a formação inicial estará num plano eminentemente teórico, do mesmo modo que a formação contínua estará para a prática, aproximando-se estas concepções da realidade caracterizada por diversos autores, entre eles Estrela (2001), que assume uma aparente clivagem entre os saberes teóricos da

investigação universitária e os saberes práticos da experiência dos professores que se encontram no terreno.

Tomando em consideração as concepções dos professores entrevistados, relativamente às organizações escolares aprendentes, verificou-se um desconhecimento generalizado em relação ao conceito, embora tenha ficado patente uma compreensão deste em termos práticos, ao reconhecerem algumas características promotoras de uma aprendizagem ao nível da estrutura organizacional da escola, como a existência de comunidades de prática que se questionam e avaliam permanentemente, para além de uma clara aposta em formação contínua e na valorização do trabalho em equipa, conforme nos apontam Leithwood *et al.* (1998) e Senge *et al.* (2000). Por outro lado, verificou-se que o conceito de organizações escolares aprendentes era assumido e reconhecido em termos teóricos apenas pelos entrevistados com funções de chefia, particularmente as chefias de topo. Perante os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos, consideramos que das diferentes dimensões de comportamentos existentes nas organizações escolares aprendentes, segundo Chapel e Horsch (1998), Mitchell e Sackney (1998), Bryk *et al.* (1999) e Hiatt-Michael (2001), as que são recorrentemente referenciadas como presentes na organização escolar em estudo, são o espírito de equipa, a inovação, a tolerância para o erro e uma orientação para os resultados.

Foram apontados, tanto pelos professores como pelas chefias e formadores entrevistados, como principais fatores facilitadores da concretização de uma organização escolar aprendente, a proximidade das lideranças, a aposta numa avaliação interna permanente, e a abertura e partilha de experiências com o exterior. Por seu turno, os principais fatores de bloqueio referenciados, particularmente pelos professores, consistem na reduzida disponibilidade de tempo, na possível estagnação das práticas docentes, a existência de problemas comunicacionais entre os docentes, uma formação contínua desadequada e o possível isolamento da escola em relação ao exterior. Perante estes aspetos referenciados, a interpretação que fazemos é, precisamente e uma vez mais que, para estes professores os espaços e momentos de reflexão e construção conjunta da escola e da sua profissionalidade são essenciais, mas requerem uma gestão equilibrada em função de todas as outras tarefas docentes. Da mesma forma, julgamos que as referências à possível estagnação de práticas e aos problemas comunicacionais poderão estar relacionadas com a assunção das diferentes fases da carreira em que cada docente se encontra. Por último, as referências a problemas na planificação da formação contínua e a um possível isolamento em relação à envolvente podem sugerir uma política de formação encarcerada na escola, em que nem o recurso a formadores externos, a que já aludimos anteriormente, poderá, de certa forma, atenuar.

Relativamente às concepções sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola, à semelhança do verificado com o conceito de organizações escolares aprendentes, foi possível notar, por parte dos entrevistados, um desconhecimento generalizado em relação ao conceito de

formação centrada na escola, pese embora uma compreensão do conceito em termos práticos, em virtude de estes reconhecerem algumas características e a sua concretização na escola. Este desconhecimento teórico poderá encontrar justificação em Forte e Flores (2014) e Esteves (2015), que salientam a ainda relativamente escassa literatura e debate em torno das potencialidades da formação contínua centrada na escola. Por seu turno, o reconhecimento da sua concretização na escola vai de encontro à realidade descrita por Silva (2003b) e pelos diferentes relatórios anuais do CCPFC (2015), na medida em que os entrevistados, tanto chefias, professores e formadores, valorizaram os espaços e momentos de reflexão crítica proporcionados durante a realização e em consequência de ações de formação da escola, lamentando que não existam, segundo a sua perspetiva, estas oportunidades nas ações de formação adstritas aos CFAE. Segundo as conceções dos sujeitos, esta formação centrada na sua realidade poderá conduzir a benefícios para a prática docente, mas, de igual forma, para a estrutura organizacional (Forte & Flores, 2014), podendo promover a assunção de diferentes conhecimentos e competências, relevando particularmente a possibilidade de se obter conhecimento praxiológico, em linha com o exposto por Bourdieu (1994) e Esteves (2015).

As conceções dos informantes-chave expressam, da mesma forma, as mesmas convicções de Schön (2000), Dubar (2003) e Esteves (2015), quando referem que as políticas de formação de uma organização escolar, quando associadas e pensadas tendo em conta o projeto educativo e o seu contexto específico, podem constituir-se como uma via para ultrapassar uma conceção instrumental e *standardizada* da formação – tal como a natureza de algumas das ações de formação promovidas pelos CFAE, tendo em conta a literatura – podendo fomentar a atividade comunicacional e reflexiva dos docentes. Neste pressuposto, as políticas de formação centradas na escola possibilitam aos docentes a aquisição de um papel reforçado e proativo, podendo deixar de ser encarados como meros recetores da formação (Lesne, 1984; Canário & Cabrito, 2008), para passarem a sujeitos ativos da sua própria formação e enquanto produtores de novos saberes, através da sua experiência em contexto (Silva, 2003b).

Apesar de ser consensual, para os entrevistados, a ideia de uma profícua e efetiva construção de uma comunidade de aprendizagem docente, em que se foi instituindo e generalizado o trabalho cooperativo (Clarke & Hollingsworth, 2002), através do investimento em práticas reflexivas enquanto dimensão natural da prática pedagógica (Wallace, 1991; Zeichner & Liston, 1996; Zeichner, 1996), tendo em vista a elevação da competência do professor (Korthagen, 2011), aquilo a que o PPI designa por *magis* (Caruana, 2014; Trindade *et al.*, 2015), é de relevar o tempo como principal constrangimento no âmbito da implementação da política de formação contínua e possível condicionante das oportunidades de desenvolvimento profissional docente, neste caso em análise, mas uma dificuldade amplamente presente na literatura, como em Heilbronn (1995), Furlong (2002), Carney (2003), Herdeiro e Silva (2011), Paula (2014), Roy *et al.* (2014) e OCDE (2014a).

Também como referem Huber e Hutchings (2005), as comunidades de prática docentes podem constituir-se como espaços privilegiados de pesquisa, discussão, reflexão e inovação, embora os autores advoguem que nestas comunidades só têm cabimento os professores verdadeiramente comprometidos com a sua profissão. É de referir que, segundo Phelps e Benson (2012), este compromisso docente é condicionado, entre outros aspetos, por esta questão da falta de tempo, para além de uma outra variável que já salientámos anteriormente, *vide*, as fases da carreira em que se encontram os profissionais docentes da escola.

As referências dos entrevistados à falta de tempo são uma das principais evidências desta investigação, corroborado pela interpretação de resultados provenientes de outros instrumentos de recolha de dados. A questão da falta de tempo foi constantemente referida como principal constrangimento para a concretização da política de formação da escola, particularmente as de iniciativa dos departamentos e dos elementos que os compõem. De igual forma, a falta de tempo foi apontada como um potencial condicionador da reflexão crítica e aprendizagem cooperativa docente que possa fomentar o desenvolvimento profissional e, eventualmente, o desenvolvimento organizacional da escola (Escudero & López, 1992; Bolívar, 1997; Barroso, 1997; Sammons *et al.*, 1997).

A questão da falta de tempo está amplamente identificada na literatura, como já indicado acima, entre outros autores por Heilbronn (1995), Furlong (2002), Carney (2003), Herdeiro e Silva (2011), Paula (2014), Roy *et al.* (2014) e OCDE (2014a), para além de se ter constituído também como um dos principais resultados de outras investigações realizadas na escola, como em Costa *et al.* (2013) e Costa (2015), quando identificaram este constrangimento no processo formativo relativo à implementação da investigação-ação relativa ao estudo da incorporação das novas tecnologias nas práticas docentes. Acresce que, nestas mesmas investigações, foi evidenciada a ocorrência de momentos de partilha e reflexão crítica docentes, por intermédio de um regular trabalho em equipa. Estas evidências podem considerar-se, cumulativamente, como um aspeto que aponta para a fiabilidade dos resultados desta investigação (valor de verdade), para além da evidência de que os resultados são replicáveis quando estamos perante o mesmo contexto (consistência).

No caso específico da falta de tempo, Furlong (2002) adverte para a possibilidade de surgir este constrangimento em função de uma aposta numa formação centrada na escola que envolva em demasia os docentes, não lhes sobrando tempo, espaço e condições adequadas para uma necessária reflexão e interiorização de todos os conhecimentos e processos obtidos por meio das ações de formação (Furlong, 2002). Da mesma forma, como nos aponta Paula (2014), apoiada em Contreras (2002), a formação centrada na escola, aliada à valorização da prática docente e à reflexão crítica da mesma, pode encontrar-se ao serviço do desenvolvimento profissional docente, mas apenas quando é possível o livre exercício da

autonomia por parte dos professores, para além de lhes ser proporcionado o tempo e espaço necessários a uma reflexão *na e sobre* a prática.

Outra justificação possível para a falta de tempo, descrita pelos informantes-chave, será a sobrecarga de trabalho que decorre de um sem número de solicitações inerentes ao trabalho docente, horas não letivas (*vide* trabalho inerente à função de professor responsável de turma, preparação de aulas, organização e acompanhamento de atividades e iniciativas da escola para alunos e comunidade escolar em geral), e as letivas que, conforme descrito no capítulo que caracterizou o contexto da escola, levam a que os docentes com horário completo tenham de lecionar 1200 minutos efetivos de aulas (tempos letivos de 60 e 75 minutos), o que corresponde a 24 horas letivas, quando, tomando como exemplo o ensino secundário, na generalidade das escolas do ensino público e particular e cooperativo, o horário completo é de 22 horas letivas (tempos letivos de 45 e 90 minutos, e em que é assumido, como horário completo, a lecionação de 1100 minutos).

Adicionalmente, é de salientar que através das entrevistas se observaram algumas evidências, em sintonia com o exposto por Bell e Day (1991), que alertaram para o facto desta formação centrada na escola poder focar-se excessivamente no campo organizacional, olvidando a dimensão individual, respeitante às necessidades e expectativas particulares de cada docente o que, segundo Pinhal (2010), poderá significar a manutenção de tensões que derivam desta débil conciliação entre os projetos individuais e os projetos comunitários de formação. Em linha com esta perspetiva, segundo Day (2005), este facto poderá colocar em causa o próprio desenvolvimento profissional docente. Esta evidência poderá redundar noutras situações para as quais Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) e Silva (2003b) não deixam de alertar, nomeadamente, a da formação centrada na escola e a concretização de maiores índices de autonomia por parte de uma organização escolar poder conduzir, para além de todas as suas virtudes, a alguns perigos, como o surgimento de um isomorfismo local de escola e um aumento das desigualdades inter e intra-comunidades educativas.

Foram igualmente avançados, pelos informantes-chave, outros constrangimentos na concretização das ações de formação na escola, para além da falta de tempo e de um potencial foco excessivo na dimensão coletiva e institucional da formação. De entre esses constrangimentos, e tendo presente as conceções de alguns entrevistados com responsabilidades de chefia, são de salientar algumas lacunas na planificação das ações de formação, bem como ao nível da capacidade de articulação da formação entre diferentes ciclos, aparentemente por não ser dada atenção às especificidades de cada um deles. Apesar de serem referenciados estes constrangimentos, segundo as conceções dos respondentes não foi colocada em causa a efetivação de uma comunidade de aprendizagem que tem promovido o desenvolvimento profissional dos seus docentes.

As evidências resultantes da análise documental e das entrevistas apontam precisamente nesse sentido, da concretização de uma comunidade de prática em que é valorizada a supervisão pedagógica – particularmente pelas chefias de topo e intermédias –, em linha com cenários supervisivos de natureza clínica, cujo suporte teórico se pode encontrar em Cogan (1973) e Goldhammer *et al.* (1980), uma vez que a supervisão nesta escola foi perspectivada tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo-se, para tal, ao espaço nuclear em que este se dá, ou seja, a sala de aula, através da observação de aulas com o apoio de um ciclo de observação já referenciado, com sessões prévias e posteriores à aula observada, como defende Vieira (1993).

Também é possível concluir que, de acordo com as evidências resultantes da análise documental e das entrevistas, as chefias da escola pretendiam convocar e envolver os seus professores em processos de reflexão supervisionada, onde fossem promovidos o questionamento e as aprendizagens ao nível técnico-prático, sem esquecer o nível crítico e emancipatório em que se têm em conta aspetos éticos e sociais inerentes à prática, numa perspetiva de aprendizagem socioconstrutivista na organização escolar (Dewey, 1959; Piaget, 1989; Vygotsky, 2000), enquadrando-se, assim, em cenários de natureza reflexiva, conforme nos aponta Zeichner (1996). No nosso entendimento, esta conclusão parece aproximar-se das conceções dos entrevistados que não possuem funções de chefia, quando reconhecem, conforme já referido anteriormente, o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem com as características atrás elencadas.

Enquadrado neste recurso a práticas supervisivas e de mentoria, foi valorizado por um número residual de entrevistados - sendo de assinalar que destes, quase todos exerciam funções de chefia -, o papel de um *critical friend* na planificação e desenvolvimento das ações de formação enquanto elemento que domina amplamente o conhecimento científico, um organizador de processos e moderador das sessões formativas, um agente motivador e facilitador, incentivando e gerindo emoções, particularmente no âmbito da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, em linha com o exposto por MacBeath *et al.* (2005) e Salis *et al.* (2015). Segundo os autores MacBeath *et al.* (2005), a existência de formação contínua de qualidade, a par do recurso ao apoio técnico e humano de *critical friends* em diferentes contextos na escola, poderá potenciar o desenvolvimento profissional docente e a consequente melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas. No mesmo sentido, já anteriormente Cogan (1973) e Crehan e Grimmer (1992) explicitavam que o recurso a práticas de supervisão e mentoria, no seio de comunidades de prática, tende a promover o desenvolvimento profissional docente, pois leva à reflexão de práticas, à construção colaborativa de aprendizagens interpares, à partilha e discussão de estratégias, a construção de materiais, ajudando a supervisão na problematização da função docente, reflexão esta que terá que ter em atenção as diferentes dimensões e etapas do exercício da função docente, tal como nos elucida Leithwood *et al.* (1992). A interpretação que fazemos, relativamente ao aparente baixo reconhecimento dos docentes em

relação ao papel dos *critical friends*, será a de que estes valorizarão os seus conhecimentos e competências nos momentos formais da formação, temporalmente circunscritos – não deixando de, porventura, os considerar eminentemente teóricos, na medida em que resultam do universo académico –, encontrando nos seus pares, no dia-a-dia, um apoio técnico e afetivo permanente.

No que diz respeito aos paradigmas da formação contínua de professores, de acordo com a análise documental e as conceções dos entrevistados, torna-se possível concluir pela existência e tendência de crescimento das ações de formação de iniciativa dos departamentos, procurando estas identificar previamente os interesses do departamento e de cada professor desse órgão, com o propósito de poder conduzir ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Estas evidências encontram suporte teórico em Éraut (1977), num designado paradigma do crescimento. Segundo o mesmo autor, e apoiados nas evidências resultantes da análise documental e das entrevistas, tornou-se possível estabelecer um alinhamento com o paradigma da resolução de problemas, particularmente quando estamos perante as ações de formação de iniciativa das chefias de topo - entre elas, a oficina “Avaliação das Aprendizagens” -, ao pretenderem a resolução de problemas reais identificados ou a implementação de determinadas diretrizes estruturantes para a escola.

Conforme já descrito anteriormente, apesar de se identificarem evidências no sentido de alguns docentes, formadores e chefias reconhecerem que a formação contínua não se esgota em ações de formação de natureza formal, seja esta acreditada ou não (Day, 2001), a verdade é que se constatou que alguns docentes apenas assumiam como formação os momentos formais destinados a esse fim, contrariando a assunção da formação enquanto processo não confinado a um espaço físico e contínuo ao longo de toda a carreira docente (Fullan, 1991; Marcelo, 1999). Neste sentido, a política de formação da escola, através das diferentes ações de formação planificadas, realizadas e avaliadas pelas chefias de topo ou intermédias (direções de ciclo e departamentos), tem procurado promover uma reflexão e questionamento constantes, tendo em vista a eventual mudança de práticas que, consequentemente, possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino prestado. De acordo com a análise documental realizada, no caso específico das ações de formação de iniciativa das chefias de topo, estas têm como objetivo central a capacitação dos docentes para a materialização do projeto educativo da escola, que se dará por uma crescente implementação de um ensino-aprendizagem centrado no aluno. De acordo com a mesma análise documental e as entrevistas, no caso específico das ações de formação de iniciativa das chefias intermédias, estas têm como objetivo dar continuidade às reflexões e tarefas que decorrem das ações de formação de iniciativa das chefias, mas colocando um assinalável enfoque nas questões da didática específica do departamento curricular, em contínua articulação com o projeto educativo. Neste sentido, parece-nos que, as chefias de topo e intermédias desta escola em análise, ao possibilitarem e incentivarem a reflexão e trabalho interpares nos departamentos da escola, contraria, de certa forma, os

resultados dos estudos de Forte e Flores (2014) em que não eram valorizadas, na mesma medida, as atividades de trabalho colaborativo entre pares.

De facto, parece-nos que, estando a planificação, operacionalização e avaliação da formação contínua desta escola estruturada, em grande medida, no seu projeto educativo, esta poderá proporcionar um maior envolvimento dos docentes e constituir-se como oportunidade de aprendizagem e mudança, indo ao encontro das considerações de Jesus (2000) e Rocha (2014). Como nos elucida Matos (1996), o projeto educativo, a necessidade de formação contínua e o desenvolvimento profissional docente são dimensões naturalmente interrelacionadas, sendo possível encarar o projeto educativo como a motivação de toda a ação educativa e a formação contínua enquanto instrumento capacitador da concretização do projeto educativo e um mecanismo potenciador de desenvolvimento profissional docente. O projeto educativo constitui-se como um documento estratégico numa organização escolar (Barbier, 1993; Azevedo *et al.*, 2011), apontando as conceções, dos professores e chefias entrevistados, para uma preocupação com os pares e os alunos, encontrando-se referências a uma educação para os valores que promove o estabelecimento de relações fortes e cordiais entre os elementos da comunidade escolar, a interiorização e intensificação da paixão em ensinar e em aprender, no recurso à reflexão crítica e autoscopia, onde os valores são colocados no epicentro da vida escolar (Toomey, 2009; Klaassen, 2012). Consideramos plausíveis estas conceções dos informantes-chave, pois a própria pedagogia adstrita ao projeto educativo pretende insinuar uma designada *cura personalis*, uma atenção ao outro, não apenas no âmbito de uma relação profissional, mas, essencialmente, num plano pessoal e social.

É igualmente de salientar as referências que se observaram, por parte dos entrevistados, quanto ao papel das lideranças, não apenas da direção pedagógica, mas igualmente de outras lideranças na estrutura organizacional da escola, como é o caso das chefias intermédias. Desta forma, estas conceções sugerem a concretização de uma designada liderança distribuída, que poderá promover a mobilização de docentes e alunos, tendo em vista a concretização do projeto educativo (Gronn, 2000; Harris, 2004; Bolívar, 2006; Spillane, 2006; Azevedo *et al.*, 2011; Costa, 2015). Diversos autores têm evidenciando o papel determinante destas lideranças pedagógicas no que diz respeito a claras melhorias organizacionais da escola, no seu todo e nos processos de ensino-aprendizagem em particular (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood *et al.*, 2004; Davis *et al.*, 2005; Louis *et al.*, 2010; Costa, 2015).

De acordo com as conceções dos entrevistados, dos professores e até mesmo das chefias, é possível concluir que a (re)construção do projeto educativo da escola não se tem constituído como um processo participado pela comunidade educativa (Barroso, 2005), particularmente pelos pais, sendo reconhecida pelas chefias a necessidade de, no curto-prazo, as famílias poderem ser chamadas a contribuir de forma mais direta. Tal objetivo, a não se concretizar, poderá contribuir para a complexificação do trabalho contínuo

de (re)construção deste documento orientador, e, desta forma, revestir-se de tensões, como defende Abrantes (2014). Outro aspeto relativo ao projeto educativo que também ficou patente, particularmente através das conceções dos entrevistados, consiste na diminuta implicação do pilar “ACC-Atividades de Complemento Curricular” na formação da escola, ao mesmo tempo que é mencionada a prevalência de ações de formação centradas no pilar “Académico”. Paralelamente, as conceções de muitos professores revelam um desconhecimento generalizado acerca das dinâmicas próprias e das ações de formação nesta vertente do projeto educativo, as “ACC-Atividades de Complemento Curricular”, podendo explicar-se por serem atividades, na maioria dos casos, à margem do período letivo e por estes profissionais não participarem em muitas das propostas formativas da escola, pese embora correspondam a 33% do total de profissionais com funções letivas. Este aparente distanciamento poderá ser também justificado e reforçado por uma dimensão física, pois as instalações em que se desenrolam este tipo de atividades das “ACC-Atividades de Complemento Curricular” estão situadas em dois pavilhões laterais do complexo escolar. Para alguns dos entrevistados, particularmente os professores, é colocado em causa se estas “ACC-Atividades de Complemento Curricular” serão mesmo um dos pilares do projeto educativo, tal como teoricamente previsto nesse documento.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, as conceções dos sujeitos entrevistados espelham uma valorização da formação contínua centrada na escola - com os seus programas contextualizados e recurso a formadores internos e externos - no desenvolvimento profissional, indo ao encontro do expresso por Hargreaves (1994), Day (1999), Fernandez (2000), Barker (2001), Luft e Hewson (2014), Whitworth e Chiu (2015) e Knight *et al.* (2015). Tendo presente os modelos de formação promotores de desenvolvimento profissional, verificou-se a existência preponderante dos modelos referenciados na literatura, como os cursos de formação, reflexão e supervisão, para além do modelo de desenvolvimento curricular e organizacional (Sparks & Loucks Horsley, 1990; Marcelo, 1999). Já no que se refere ao modelo de desenvolvimento profissional docente, que reflete a realidade da escola, este diz respeito ao modelo prático-reflexivo proposto por Wallace (1991).

De acordo com as conceções dos entrevistados, foram evidenciados maioritariamente benefícios profissionais resultantes da formação contínua, comparativamente com benefícios organizacionais e pessoais. Os principais benefícios profissionais apontados foram a partilha de boas práticas, a reflexão contínua, e o reforço da capacidade de adaptabilidade e de motivação dos alunos, exemplos que também foi possível interpretar a partir da associação livre de ideias solicitada, durante a realização das entrevistas. Por seu turno, os benefícios organizacionais focaram o reforço do trabalho em equipa - particularmente ao nível dos departamentos e interdepartamentos -, uma melhoria comunicacional entre os professores e as diferentes estruturas da organização, enquanto os benefícios pessoais elencados apontaram para a capacidade de escuta e o reforço e melhoria do questionamento/autoscopia.

Em face destes benefícios profissionais, foram salientadas mudanças nas práticas em contexto departamental, como o reforço do conhecimento pessoal e profissional entre os pares, criação e melhor rentabilização dos momentos de partilha e reflexão no departamento, que foram sendo extrapolados para uma dimensão inter-departamental. De registar ainda a intensificação de práticas cooperativas e a assunção dos professores enquanto co-responsáveis e construtores da sua própria formação contínua, em linha com o preceituado por Nóvoa (2009b) e pelo CNE (2015b), quando clarificam que se torna premente uma formação contínua docente construída dentro da profissão, tal como já salientámos anteriormente. Quanto às principais mudanças em contexto de sala de aula, as conceções dos professores, formadores e chefias sugerem o reforço do trabalho em equipa, a implementação de corregências nas diferentes disciplinas, o recurso à prontidão induzida como estratégia inscrita no reportório de práticas, a melhor explanação aos alunos dos critérios e instrumentos de avaliação, a capacidade para envolver e motivar os alunos nas aprendizagens, para além do recurso regular a lógicas de avaliação formativa, promovendo a passagem de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem, como defende Le Boterf (2001).

No que concerne às ações de formação que os informantes-chave consideraram marcantes no seu percurso profissional na escola, as conceções de alguns entrevistados, entre eles professores e chefias, foram no sentido de valorizar todas as ações de formação com a simbologia “Farol”, relativas à pedagogia inaciona. Por outro lado, os restantes professores destacaram a sua implicação na oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens” e em ações de formação centradas na questão das necessidades educativas especiais. No caso específico da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, o objetivo central tem passado, segundo a análise documental efetuada, por um estímulo à reflexão, experimentação e explicitação dos critérios de avaliação, enquanto exigência fundamental de uma avaliação formativa ao serviço das aprendizagens, em linha com o exposto, entre outros, por Nunziati (1990), Hadji (1992) e Fernandes (2006).

No que diz respeito às conceções dos professores, formadores e chefias, acerca do desenvolvimento profissional docente, as evidências sugerem que a formação contínua realizada na escola fomenta o desenvolvimento profissional docente, sendo destacadas a melhoria das competências didáticas, pedagógicas e relacionais, em detrimento das competências organizacionais, científicas e éticas.

Ao mesmo tempo que apresentamos, de seguida, as competências didáticas, pedagógicas e relacionais em que foi assumida a existência de desenvolvimento profissional docente, é de mencionar que, tanto quanto nos foi dado a perceber, nesta escola em concreto o desenvolvimento não se cingiu a um mero conceito ou projeto de intenção, sem aplicação prática, conforme argumentava Collay *et al.* (1998) ser prática corrente. Os exemplos práticos em que foi assumido, pelos entrevistados, o desenvolvimento profissional docente consistiram, ao nível das competências didáticas desenvolvidas, no reforço do *feedback*

avaliativo aos alunos e na colocação destes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Quanto às competências pedagógicas desenvolvidas salientam-se, a título exemplificativo, as referências dos professores a uma maior atenção e proficiência nas planificações e clima de sala de aula. Por último, no que respeita às competências relacionais desenvolvidas, foi salientado um maior entusiasmo e estabelecimento de relações empáticas, entre professores e na relação professor-aluno, enquadrando-se estes diferentes saberes e competências docentes em autores como Demailly (1987), Shulman (1987), Bell e Gilbert (1996) e Paquay *et al.* (2001).

Relativamente às concepções dos professores entrevistados, quanto à projeção das políticas de formação contínua no futuro, as evidências vão ao encontro de Zabalza (2000), quando este assume que a formação contínua continuará a ser fundamental para o eficaz exercício da função docente, um imperativo profissional já do presente e que se intensificará ao longo dos anos seguintes. Por outro lado, as concepções das chefias de topo e intermédias centraram-se, essencialmente, num aspeto já salientado anteriormente pelos entrevistados, ou seja, a necessidade em dissociar a formação contínua das lógicas de progressão na carreira (Ruela, 1999; Barroso & Canário, 1999; Forte & Flores, 2014). Outros aspetos perspetivados pelas chefias de topo e intermédias, centraram-se no reforço da formação contínua centrada na escola e na generalização de comunidades de aprendizagem nas escolas. Neste enquadramento, perspetivam que a reflexão e trabalho conjuntos, ajustados à realidade concreta de cada escola, promoverão uma mudança de paradigma ao nível das políticas de formação contínua. Desta forma, poderemos assistir de futuro a uma redução das políticas formativas centralizadas e distantes das expectativas e da liberdade dos docentes, em favor de políticas onde estes tenham, por outro lado, um papel ativo e regulador das suas necessidades formativas. Decorrente desta perspetiva, será expectável uma crescente implicação das IES na organização e implementação das políticas de formação contínua, acompanhadas pela emergência de modelos informais de formação contínua e de natureza eminentemente prática. Por último, as concepções dos formadores internos e externos já apontaram para o papel que as TIC continuarão a ter, enquanto impulsionadoras de algumas das evoluções conceptuais e metodológicas que se esperam vir a ter lugar no sistema educativo.

Em suma, poderemos dizer que, na nossa perspetiva, tem sido promovida nesta escola uma formação centrada na sua realidade, em linha com o defendido, entre outros, por ten Dam e Blom (2006), Nóvoa (2009), Hilton *et al.* (2013) e Flores (2015), levando ao estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem que reflete *na* e *sobre* a prática, procurando conduzir a um desenvolvimento profissional que, em última instância, consiga promover melhorias nas aprendizagens dos alunos (Fullan, 1991). A interpretação que fazemos é a de que as ações de formação promovidas na organização escolar se encontram, regra geral, em linha com o projeto educativo, embora se notem evidências que apontam para um certo desfasamento entre a política formativa e as quatro vertentes deste documento orientador, mais

concretamente por subvalorizar o pilar das “ACC-Atividades de Complemento Curricular” e sobrevalorizar o pilar “Académico”.

No que diz respeito ao diagnóstico das necessidades de formação, a interpretação que fazemos é que não existe um organismo formal responsável para essa função, diluindo-se por toda a estrutura organizacional, embora com particular destaque para as chefias de topo e o crescente papel dos departamentos curriculares e dos professores em específico, aproximando-se estes aspetos aos apontados por Loucks-Horsley *et al.* (1998) e Gordon *et al.* (2014).

Da interpretação dos resultados é também possível inferir um alinhamento com os paradigmas do crescimento e da resolução de problemas enunciados por Éraut (1977), correspondentes ao modelo construtivo proposto por Nóvoa (1992). No que diz respeito aos processos de formação, verifica-se um alinhamento com a forma interativa-reflexiva proposta por Demailly (1992), precisamente uma forma que a autora considera mais eficaz por envolver um número mais significativo de professores, capazes de autonomamente encontrar respostas aos problemas que identificam, bem como, por consistir numa abordagem da prática numa perspetiva holística, possibilitando a produção de novos saberes profissionais (Demailly, 1992), estando esta última perspetiva em sintonia com o exposto por Bourdieu (1994) e Esteves (2015).

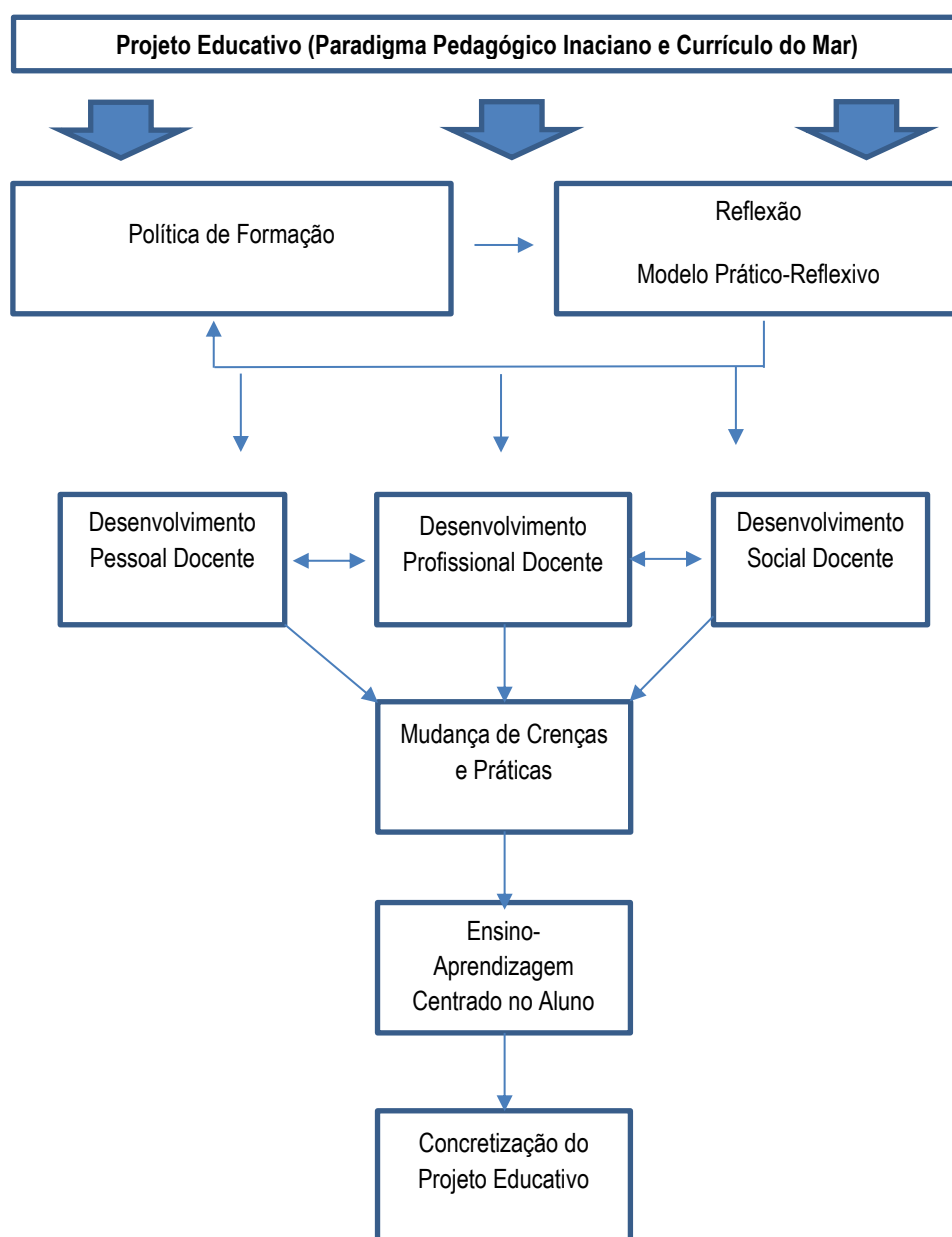
Na nossa perspetiva, apoiados nas evidências das entrevistas, notas de campo e análise documental, os professores, formadores e chefias tendem a valorizar, intrinsecamente, as oportunidades adstritas às ações de formação, sem a preocupação do formalismo da creditação, indo ao encontro do defendido por Jesus (2000) e Rocha (2014). Neste caso particular, os principais objetivos que presidiram ao lançamento das ações de formação foram, por um lado, uma perspetiva fundacional de construção da escola e, por outro, a procura de mudança de práticas com reflexos nas aprendizagens dos alunos.

De facto, parece-nos que este desejo em *fazer escola*, personificado em primeira instância pelas chefias de topo da escola, terá sido a principal variável que proporcionou a construção de uma comunidade de aprendizagem docente (Clarke & Hollingsworth, 2002), através do investimento em práticas reflexivas (Wallace, 1991). No quadro destas ideias, é possível dizer que os informantes-chave indicaram a falta de tempo como principal constrangimento do desenvolvimento profissional docente, para além de poder condicionar a planificação e consequente implementação das ações de formação, dificuldade amplamente referida na literatura, como nos estudos de Heilbronn (1995), Furlong (2002), Carney (2003), Herdeiro e Silva (2011), Paula (2014), Roy *et al.* (2014), OCDE (2014a) e Costa (2015). Adicionalmente, na nossa perspetiva, será de salientar as evidências que se encontram em linha com o exposto por Bell e Day (1991), que alertam para o facto de uma formação centrada na escola poder focar-se excessivamente no campo

organizacional, olvidando a dimensão individual, o respeitante às necessidades e expectativas particulares de cada docente.

No seguimento da ilustração e discussão dos resultados, procuraremos, de seguida, caracterizar sinteticamente as dinâmicas verificadas nesta investigação, entre a operacionalização das políticas de formação da escola e as características e objetivos do seu projeto educativo, apresentando-se de seguida, na Figura 49 (A Política Formativa e a concretização do Projeto Educativo), uma proposta de esquema-conceptual.

Figura 49 - A Política Formativa e a concretização do Projeto Educativo



A interpretação que fazemos, apoiados nas evidências das entrevistas, notas de campo e análise documental, é que a política de formação da escola e a consequente reflexão, em linha com um modelo prático-reflexivo proposto por Wallace (1991), se encontra alicerçada no projeto educativo, documento este profundamente estruturado na pedagogia inaciona e na ligação simbólica ao Mar. Procurando a formação contínua da escola a promoção do desenvolvimento profissional, pessoal e social dos seus docentes, conforme patente no seu plano de formação (PF), é estimulado o questionamento constante de crenças e práticas, tendo em vista o reforço de um processo de ensino-aprendizagem centrado nos alunos, dando assim corpo ao projeto educativo da escola que, na sua *Carta de Marear*, pretende formar alunos comprometidos com o mundo e, assim, preparados para abraçar os crescentes desafios da sociedade atual e futura.

Em síntese, consideramos que nesta escola, através da sua política de formação, têm sido proporcionados espaços e momentos que podem contribuir para o desenvolvimento profissional e, cumulativamente, para o desenvolvimento da estrutura organizacional, embora nos pareça existir, por vezes, pouco equilíbrio na gestão de todo o processo formativo. Tal justificará a constante referência à falta de tempo e a uma aparente sobrevalorização, por parte das chefias, dos interesses e expectativas do coletivo em detrimento dos interesses particulares dos docentes, para além de algumas evidências sugerirem que estará ainda por concretizar plenamente uma mudança nas crenças e, particularmente, nas práticas docentes. Mudanças que possam, enfim, concretizar um ensino-aprendizagem centrado no aluno, uma pretensão das chefias de topo da escola e expressa no próprio projeto educativo que, estando adiada ou incompleta, colocará em causa, na mesma medida, a concretização do projeto educativo.

Limitações do estudo

Com este trabalho procurámos compreender melhor o papel da formação contínua, centrada numa escola em concreto, na (re)construção do seu projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente, articulando com um possível desenvolvimento organizacional. Os resultados obtidos permitem-nos olhar para estas realidades a partir das conceções de um conjunto de informantes-chave, reconhecendo as oportunidades e constrangimentos inerentes às temáticas em estudo na escola em questão, cientes, contudo, da não aplicabilidade destes resultados a outros casos.

De facto, ao estarmos perante uma investigação de natureza qualitativa, que se materializou num estudo de caso, encontra-se presente a impossibilidade de generalização dos resultados, contudo, tal situação, poderá ser entendida, não como uma limitação, mas como uma característica inerente às opções metodológicas tomadas conscientemente. Ainda assim, não obstante a garantia da qualidade das análises

efetuadas, tendo em vista o alcance do rigor científico, é sempre de assumir algumas dificuldades e imperfeições, inerentes ao recurso a uma abordagem qualitativa.

No que se refere a limitações ao nível do objeto de estudo, parece-nos ser de mencionar que poderia ter sido importante, ao nível da discussão da metodologia a utilizar, não nos termos restringido aos instrumentos tidos em consideração, neste caso, a recolha e análise documental, as notas de campo e as entrevistas que permitiram analisar as conceções dos professores. Apesar de ter sido equacionado o recurso a outros instrumentos - numa última instância após a interpretação dos resultados -, como narrativas escritas, questionários e observação de aulas, tal não se considerou pertinente do ponto de vista científico por considerarmos que não representaria um ganho substancial no volume e qualidade dos dados.

No que diz respeito, especificamente, à possibilidade que foi ponderada em se recorrer a observação de aulas, para além da justificação acima elencada, considerou-se que esta estratégia teria que ser pormenorizadamente justificada junto dos docentes a observar, sensibilizando-os para o estudo. Para além disto, teria que ser ponderado um período ou um ano letivo em que tais observações não colidissem e interferissem com as que ainda eram desenvolvidas no âmbito da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, que, recorde-se, já pressupunham observações em quatro vertentes, as observações intra-formação, intra-departamento, intra-conselhos de turma e inter-departamentos.

Um constrangimento inerente ao campo de estudo relacionou-se com o prolongamento no tempo da recolha de alguns dados, não apenas por indisponibilidades várias e recorrentes de quem facultaria os documentos pretendidos, mas também por se ter que recorrer a múltiplas fontes e formatos, por muitos desses documentos terem informação em falta ou incompleta. Neste mesmo enquadramento, são de realçar as enormes dificuldades verificadas no agendamento das entrevistas, só tendo sido possível ultrapassá-las através da insistência e resiliência do investigador.

Sugestões para investigações futuras

Decorrente da interpretação de resultados da nossa investigação, apresentam-se, de seguida, algumas propostas para futuras investigações que possam contribuir para um reforço do conhecimento nesta linha de investigação.

Uma primeira sugestão passaria por serem realizados outros estudos de natureza qualitativa, noutros contextos escolares, procurando compreender o papel da formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente.

Outra proposta, próxima da elencada acima, consistiria na realização de estudos comparativos entre diferentes organizações escolares, colocando em perspectiva as dimensões em estudo nesta investigação, sendo até interessante procurar perceber, na nossa perspetiva, se se encontrariam diferenças significativas ao considerarmos, por um lado, escolas do ensino público e, por outro lado, escolas do ensino particular e cooperativo.

Também consideramos pertinente propor um estudo longitudinal nesta escola em concreto, procurando compreender as dinâmicas entre as dimensões em estudo nesta tese, num horizonte temporal mais alargado, avaliando cumulativamente a aplicabilidade ou não de alguns dos resultados verificados nos anos letivos de 2010/2011 a 2013/2014. Tal pretensão poderia incidir, em particular, no estudo do papel dos departamentos curriculares e dos professores enquanto proponentes e dinamizadores das ações de formação, no crescente recurso a formadores internos e estabelecimento de parcerias entre formadores internos e externos, bem como aprofundar o conhecimento relativo ao constrangimento da falta de tempo, não apenas para o desenvolvimento profissional docente, mas igualmente no que concerne à planificação e consequente implementação das ações de formação.

Enquadrado ou não neste contexto específico, consideramos que seria também pertinente realizar um estudo etnográfico num departamento curricular de uma escola que promova ações de formação de natureza formal, procurando compreender o papel desta formação no desenvolvimento profissional docente, colocando em relação as fases da carreira dos diferentes docentes.

Considerações Finais

Consideramos que a investigação foi ao encontro dos objetivos enunciados, contribuindo para a reflexão destas temáticas da formação centrada na escola, perspetivadas tendo em atenção o projeto educativo e o desenvolvimento profissional docente.

Ao nível interno, as conclusões da investigação podem constituir-se como informações pertinentes para o reforço de processos de melhoria contínua da organização escolar, podendo levar a um reequacionar da política formativa nos próximos anos letivos, procurando esta ultrapassar os constrangimentos identificados e reforçar os aspetos positivos que foram relevados para a concretização plena do projeto educativo e para o desenvolvimento profissional docente.

Em certa medida, esta reflexão poderá dar-se internamente na escola, mas também alargando o seu alcance a uma promoção e discussão externas, pela investigação das temáticas tidas em consideração neste trabalho, contribuindo assim para um reforço desta linha de investigação.

Com a devida ressalva de, neste trabalho, termos recorrido a um estudo de caso, pode, no entanto, concluir-se que será possível, em situações semelhantes, uma escola aproveitar o seu projeto educativo para promover o desenvolvimento organizacional e, igualmente, o desenvolvimento profissional dos seus professores.

De facto, conforme evidenciado por este estudo, a formação contínua centrada na escola poderá constituir-se como um fator promotor de desenvolvimento profissional docente, estimulando o questionamento permanente e mudanças nas crenças e práticas dos professores, através da partilha conjunta de experiências e oportunidades de crescimento, imersos na realidade em que atuam.

Referências

- Abiko, T. (2011). A Response from Japan to TLRP's Ten Principles for Effective Pedagogy. *Research Papers in Education*, 26(3). 357–365.
- Abrantes, P. (2014). Ser Escola Hoje – O Papel do Projeto Educativo. In *I Jornadas dos Mestrados em Ensino*. Retirado de: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/476762.PDF>.
- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1988). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate. *Análise Social*, 40, 176.
- Almeida, L., Machado, C., Gonçalves, M., & Ramalho, V. (2006). Atribuições causais em contexto escolar: um novo formato de prova para a sua avaliação. In *Atas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho, 369-376.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e em Educação*. Braga: Apport.
- Alves, J. M. & Raposo, A. (2013). Professores e contextos de trabalho - Traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 27-47.
- Alves, J. M. & Sérgio, A. (2011). A retórica dos projetos, as singularidades organizacionais e as lógicas de ação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 25-48.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudos de caso na investigação em Educação. In Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo*, 8, 75-86.
- Amado, J. & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrosetti, A. (2015). Professional Placements, Mentoring Practices and Workplace Readiness: What are the Connections?. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2(1), 25-41.
- Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239.
- Amiguiño, A. & Canário, R. (1994). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.

- Angus, L. (2001). Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. In John Smyth (Ed.). *La Autonomía Escolar: Una perspectiva crítica* (tradução castelhana do título original de 1993 - *A Socially Critical View of the Self-managing School*). Madrid: Edições Akal, 19-44.
- Antunes, M. & Mucharreira, P. R. (2015). Os Intangíveis no *Balanced Scorecard*: A sua relevância na gestão empresarial e na estratégia do negócio. *Portuguese Journal of Finance, Management and Accounting*, 1(1), 104-120.
- Apolinário, J. (2010). Pessoas, trabalho e funções: Reflexões fundamentais sobre a política de recursos humanos. *Dirigir*, 111, 3-9.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Aronowitz, S. (2005). Contra a Escolarização – Educação e Classe Social. *Currículo Sem Fronteiras*, 5(2), 5-39.
- Ashburn, E. (1995). Teacher-led Inquiry: a compelling direction for the education of teachers, *Action in Teacher Education*, 17(3), 79-86.
- Ashby, E. (1969). Um juramento de Hipócrates para a profissão académica. *Minerva - Relatórios e Documentos*, 8, 64-66.
- Ashcroft, K. (1992). Working together: Developing reflective student teachers. In Colin Biott & Jennifer Nias (Eds.). *Working and Learning Together for Change – Developing Teachers and Teaching*. Buckingham: Open University Press, 33-45.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Azevedo, M. & Andrade, M. (2012). Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. *Interacções*, 21, 204-218.
- Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J. M., Costa, L., & Nunes, P. S. (2011). Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Bahia, S. (2009). Especificidades da Formação de Professores de Artes e de Humanidades. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 101-112.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Texto Editora.
- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris: ESF éditeurs.
- Bandura, A. (2007). *Teoria Social-Cognitiva – Conceitos Básicos*. Lisboa: Artmed.
- Banilower, E. R., Heck, D. J., & Weiss, I. R. (2007). Can professional development make the vision of the standards a reality? The impact of the National Science Foundation's local systemic change through teacher enhancement initiative. *Journal of Research on Science Teaching*, 44, 375–395.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barker, B. (2001). Do Leaders matter?. *Educational Review*, 53(1), 65–76.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.
- Barros Dias, J. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 61-78.
- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e Desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp 61-78.
- Barroso, J. (1994). Do Projecto Educativo à Planificação e Gestão Estratégica da Escola. *Noesis*, 31, 26-28.
- Barroso J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, 17-55.
- Barroso, J. & Afonso, N. (2011). *Políticas educativas; mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas – Das expectativas às Realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bastero, J. & De La Puente, F. (2005). *La Unidad Didáctica Y El Paradigma Ignaciano*. Madrid: CONEDSI.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1977). *L'école primaire divise*. Paris: Maspero.
- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327.
- Beane, J. (1995). *Toward a coherent curriculum*. Virginia: ASCD Yearbook.
- Bell, B. (1993). *I Know about LISP but How do I Put it into Practice? – Final Report of the Learning in Science Project (Teacher Development)*. Hamilton: Centre for Science and Mathematics Education Research, University of Waikato.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development – A Model from Science Education*. London: The Falmer Press.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, L. & Day, C. (1991). *Managing Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University.
- Benito, R., Alegre, M., & González, I. (2014). School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, 29(3), 397-420.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Birman, B. S., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28–33.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Kappan Professional Journal*, 80(2), 139-148.

- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. London: Longmans, Green & Co. Ltd.
- Boaduo, N. (2010). School-Based Continuing Professional Teacher Development: A study of alternative teacher development initiative in the Eastern Cape. *The African Symposium*, 10(2), 75-83.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação - Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-85.
- Bolívar, A. (2006). A Liderança educacional da direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Revista do Fórum de Administração Educacional*, 6, 77-93.
- Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bonoma, T. (1985). Case research in marketing: opportunities, problems, and a process. *Journal of Marketing Research*, 22, 199-208.
- Botelho, I. (2011). *Geração Extreme*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Boudon, R. & Lagneau, J. (1980). L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale. *Perspectives*, 10(2), 196-203.
- Bourdieu, P. (1994). Esboço de uma Teoria da Prática. In R. Ortiz (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, 39, 46-86.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1975). *A reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bowen, G., Ware, W., Rose, R., & Powers, J. (2007). Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. *Children & Schools*, 29(4), 199-208.
- Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica, *Educação*, 34(2), 157-164.
- Brito, M. (2007). *Participação dos Pais/Encarregados de Educação vs Motivação dos Alunos, que consequências? – um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., & Schweitzer, J. (1979). *School Systems and Student Achievement: Schools Make a Difference*. New York: Praeger.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Bryk, A. & Driscoll, M. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Burbules, N. & Torres, C. (2000). *Globalization and Education*. London: Routledge.

- Cabrito, B. (2011). Ensino Superior em Portugal: Incertezas e Contradições. *Interação*, 36(1), 1-24. Retirado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15747>.
- Cabrito, B. (2009). Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. *Caderno Cedes*, 29(78), 178-200.
- Cabrito, B. (2002). Formação e Avaliação: Uma relação mais que polémica. *Nova Etapa*, 7, 23-28.
- Caena, F. (2015). Quadros de Competências de Professores no Contexto Europeu: Política enquanto Discurso e Política enquanto Prática. In Mouzinho, A., Caena, F., & Valle, J. M. (2015). *Formação de professores: tendências e desafios*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 13-56.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D., & Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, 30(2), 192-213.
- Cameron, K., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47, 766-790.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001a). *A prática profissional na formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2001b). Aprendizagem ao longo da vida, *In Conferência proferida no Seminário organizado pela Agência Sócrates e Leonardo Da Vinci, 25 de maio de 2001*.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos – Um Campo, Uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In Amiguiinho, A. & Canário, R. *Escolas e Mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 13-58.
- Canário, R. (1992). *O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local*. In Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Educa, 57-85.
- Canário, R. (1987). Prioridade à Formação Contínua Centrada na Escola. *Aprender*, 1, 12-14.
- Canário, R. & Cabrito, B. G. (2008). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Canavarro, P. (1994). O computador nas concepções e práticas de professores de Matemática. *Quadrante*, 2, 25-50.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929–940.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a Nível da Supervisão. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 63-88.
- Cardoso, A. M. C. (2012). *Processos de Mudança como possibilidade de Desenvolvimento Profissional – Uma Narração Biográfica*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Carena, S. (2006). Algunas referencias acerca de la pedagogía ignaciana. *Diálogos Pedagógicos*, 8, 85-90.
- Carney, S. (2003). Learning from school-based teacher training: possibilities and constraints for experienced teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 413-429.
- Caruana, V. (2014). Using the Ignatian Pedagogical Paradigm to Frame the Reflective Practice of Special Education Teacher Candidates. *Jesuit Higher Education*, 3(1), 19-28.
- Carvalho, A. D. (Org.), Almeida, L., Afonso, M., & Araújo, E. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação — Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Casanova, M. P. (2014). Construção do projeto educativo de escola. In Estrela, T. (Ed.) (2014). *Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da AFIRSE Portugal*. Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal, 545-554.
- Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 9, 71-78.
- Caseiro, M. (2001). A Educação Integral da Pessoa Humana. *Revista de Educação Social - Espaço S*, 3(5), 15-21.
- Castro, S. (2013). Ensinar economia com o DidaktosOnLine. *Indagatio Didactica*, 5(3), 142-156.
- CCPFC (2016). Relatório de Atividades do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua – Relatório de 2015. Braga: CCPFC.
- CCPFC (2015). Relatório de Atividades do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua – Relatório de 2014. Braga: CCPFC.
- CCPFC (2014). Relatório de Atividades do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua - Relatório de 2013. Braga: CCPFC.
- CCPFC (2013). Relatório de Atividades do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua - Relatório de 2012. Braga: CCPFC.
- CCPFC (2012). Relatório de Atividades do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua - Relatório de 2011. Braga: CCPFC.
- Celep, C., Konakli, T., & Recepoglu, E. (2011). Organizational Learning: Perceptions of Teachers in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 474-493.

Cerdeira, L. (2015). A Diversificação das Fontes de Financiamento do Ensino Superior em Portugal. In *Colóquio Internacional da Friedrich Ebert Stiftung – Educação como um Direito, Desafios no contexto de crise e economização*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Cerdeira, L., Taylor, M. L., Patrocínio, T., & Cabrito, B. (2015). “Exportar” mão-de-obra qualificada a custo zero: quanto perde Portugal com a “fuga de cérebros”? *Revista Educação em Questão*, 53(39), 45-75.

CERI (1982). *La formation enc ours d'exercice des enseignants. Condition de changement à l' école*. Paris: OCDE. 90-91.

Chapel, J. & Horsch, K. (1998). Interview with Patricia McGinnis. *Evaluation Exchange*, 4(4), 8-9.

Cheng, Y. C. (2008). Reform syndrome and educational research in the Asia-Pacific region. In *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York: American Educational Research Association.

Cheng, Y. C. (1996). *School Effectiveness and Schoolbased Management: A Mechanism for Development*. London: Falmer Press.

Cheng, Y. C. & Walker, A. (1997). Multi-functions of schoolbased teacher education. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 80–88.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a modelo f teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

CNE (2016a). *Parecer – Formação Inicial de Educadores e Professores e o Acesso à Profissão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2016b). *Recomendação – A Condição Docente e as Políticas Educativas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2015a). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2015b). *Pareceres e Recomendações 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2013). *Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know?. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.

Cochran-Smith, M. & Lytle (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. Chicago: Teacher College Press.

Cogan, M. (1973). *Clinical Supervison*. Boston: Houghton Mifflin.

Coimbra, M., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores?. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-46.

Cole, A. L. (1991). Relationships in the Workplace: Doing What Comes Naturally?. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 115-126.

- Coleman, J. (1997). Output-driven schools. Principles of design. In J. S. Coleman *et al.* (Eds.). *Redesigning American Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Collay, M., Dunlap, D., Enloe, W., & Gagnon, G. W. (1998). *Learning circles: Creating conditions for professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Collis, J. & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Constanti, P. & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Education Management*, 18(4/5), 243–249.
- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, 15, 109-138.
- Contreras, J. L. (2002). *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Cornish, L. & Jenkins, K. A. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170.
- Correia, J. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. (1999). *Os Lugares-Comuns na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2000). Representação dos Valores – A Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico. *Revista de Educação Social - Espaço S*, 2(3), 83-89.
- Costa, E. (2015). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola. In CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Comissão Nacional de Educação.
- Costa, F. (2015). *Relatório de Balanço Global – Projeto Escol@Digit@l*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Costa, F. (2008). *A Utilização das TIC em Contexto Educativo. Representações e Práticas de Professores*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Costa, F., Rodriguez, C., Cruz, E., Santos, C., Gomes, N., Viana, J., Peralta, H., Branco, E., & Fradão, S. (2013). A Caminho de uma Escola Digital. In M.J. Gomes, A. Osório, A. Ramos, B. Silva & J. Valente (Eds.). *Actas da VIII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2013. Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 447-463.
- Costa, F. & Viseu, S. (2008). Formação – Ação – Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In *As TIC na Educação em Portugal: conceções e práticas*, 216-237. Retirado de <http://aprendercom.org/comtic/wp-content/uploads/2012/03/COSTA-F.-VISEU-S.-2008-Modelof@r.pdf>.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.

- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Crehan, E. & Grimmett, P. (1992). The Nature of Collegiality in Teacher Development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press.
- Crema, R. (1988). *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo Paradigma*. São Paulo: Summus.
- Crosso, M. S. & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability - Urban educators speak out. *Urban Education*, 42, 512–535.
- Curado, A. P. (1995). *A construção do projecto educativo de escola – estudo de caso numa escola secundária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.
- Damásio, A. (2007). Porque é que as ciências «moles» são «moles». In *Despertar para a Ciência – Novos Ciclos de Conferências, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Gradiva*, 151-152.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing Professional Development Schools: Early Lessons, Challenge, and Promise. In L. Darling-Hammond (Ed.). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press, 1–27.
- Davis, C. & Espósito, Y. (1991). Papel e função do erro na avaliação escolar. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. 72(1), 196-206.
- Davis, N., Eickelmann, B., & Zaka, P. (2013). Restructuring of educational systems in the digital age from a co-evolutionary perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 438–450.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study: Developing Successful Principals*. Stanford, CA: Stanford University Educational Leadership Institute.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M., Vilhena, M., Oliveira, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R., & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes – Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–93.

- Debesse M. (1982). Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporânea. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.). *La formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, 13-34.
- De Ketelle, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1997). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Demailly, L. (1992). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 29(1), 59-69.
- Demiray, U. & Sharma, R. (2009). *Ethical Practices and Implications in Distance Education: An Introduction*. Hershey - Nova Iorque: Information Science Reference.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: D. C. Heath.
- DGEEC (2016). Relatórios e Estatísticas da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>.
- DGEEC (2014). Educação em Números - Portugal 2014. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Dierdorff, C. E. & Surface, E. A. (2008). Assessing Training Needs: Do Work Experience and Capability Matter? *Human Performance*, 21, 28-48.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan.
- Drotner, K. (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. *Youth, Identity, and Digital Media*, The MIT Press, 167-184.
- Drummond, K. (2008). *How to Conduct a Training Needs Analysis*. Australia: Gull Publishing.
- Duarte, J. (2008). Estudos de Caso em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora. 43-52.
- Dubet, F. (1999). *Pourquoi changer l'école?*. Paris: Textuel.
- Ducoing, P. (2007). A Formação de Professores e de Profissionais da Educação: sobre as noções de formação. In Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação – Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa – Unidade de I&D de Ciências de Educação.

- Dudley, P. (2012). *Lesson for Learning: How Teachers Learn in Contexts of Lesson Study*. (Tese de Doutoramento). Cambridge: University of Cambridge.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités Sociales à l'École, Génese et Mythes*. Paris: PUF.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Elbaz, F. (1988). Critical reflection on teaching: Insights from Freire. *Journal of Education for Teaching*, 14(2), 171-181.
- Elias, J. L. & Merrian, S. B. (1995). *Philosophical foundations of adult education*. Florida: Krieger Publishing.
- Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago.
- Érault, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Érault, M. (1996). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Érault, M. (1977). Some perspectives on consultancy in in-service education. *In-service Education Journal*. 4(1/2), 95-99.
- Erstad, O., Eickelmann, B. & Eichhorn, K. (2015). Preparing teachers for schooling in the digital age: A meta-perspective on existing strategies and future Challenges. *Education and Information Technologies*, 20(4), 641-654.
- Escudero, J. M. & López, J. (1992). *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Espada, J. (1997). *Da construção de cidadãos participativos à crise de valores e referências estáveis*. Porto: Edições Asa.
- Esteves, M. (2015). O lugar da prática profissional na formação inicial de professores. In *Livro de Resumos das II Jornadas dos Mestrados em Ensino do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 12.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In M. A. Flores (Org.). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Estrela, A. (Coord.) (2007). Formação Contínua de Professores em Portugal – O estado da investigação. In Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação – Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa – Unidade de I&D de Ciências de Educação.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Revista Investigar em Educação*. 4, 109-148.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. (2007). Um Olhar sobre a Investigação Educacional a partir dos anos 60. In Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação – Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa – Unidade de I&D de Ciências de Educação.

- Estrela, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In *Formação Continuada e Gestão da Educação*, São Paulo: Cortez, 43–63.
- Estrela, M. T. (2002). Editorial. Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1(1), 9-15.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação – Universidade do Minho*, 14(1), 27-48.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores – Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2015). Eurydice Report - The Teaching Profession in Europe - *Practices, Perceptions, and Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2013). *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Evans, L. (2011). The ‘shape’ of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851–870.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.
- Fabre, M. (1995). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Faria, C., Boaventura, D., Gaspar, R., Guilherme, E., Freire, S., Chagas, I., & Galvão, C. (2015). *Era Uma Vez... o Mar. O Mar como Recurso Educativo no 1.º Ciclo: O contributo do Projeto Ilít*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Faria, P. (2014). Ser Escola Hoje – O Papel do Projeto Educativo. In *I Jornadas dos Mestrados em Ensino*. Retirado de: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/476762.PDF>.
- Felman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation; structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan.
- Fernandes, D. (2016). Uma reflexão acerca da necessidade de repensar a formação de professores. In Mesquita, C., Pires, M. V., & Lopes, R. P. (Eds.). *Livro de resumos do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-99.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, M. (2011). *Inclusão: A Afetividade e as Relações Interpessoais na Aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an Era of Change. Breaking Down the Barriers of the Culture of Teaching. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (Eds). *The Life and Work of Teachers International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, 239–255.

- Ferreira, F. I. (2003). Formação de Professores e Cidadania: O questionamento da forma escolar. In J. S. Ferreira & C. V. Estevão (Org.). *A Construção de uma Escola Cidadã – Público e Privado em Educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique, 209-223.
- Ferreira, I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P. & Monteiro, A. (2009). Riscos de Utilização das TIC. *Eduser - Revista de Educação*, 1(1), 88-99.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunot.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial*. Porto: Porto Editora.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658.
- Fitoussi, J. & Rosanvallon, P. (1997). *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos em Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2015a). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Comissão Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2015b). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace, *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Flores, M. A. (2003). Aprendizagem, Formação e Desenvolvimento Profissional: Resultados de um estudo Empírico. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche. Actas do XII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF, 984-996.
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky: A Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- Font-Guzmán, J. N. (2014). Using Ignatian Pedagogy in a Mediation Course. *Jesuit Higher Education*, 3(1), 48-63.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retirado de <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1999). Autonomia, Participação e Territorialização. In Machado, J. & Campinho, G. (1999). *Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 19-20.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia*, 4(6), 345-351.

- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91–105.
- Foucault, M. (1972). *A Arqueologia do Saber*. Lisboa: Editora Vozes.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., Amaral, A. (2011). Trabalho docente, emoções, contextos e formação. Comunicação no II Simposium Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional. Lisboa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire-Ribeiro, I. (2008). A Educação para a Cidadania na Formação de Professores. Que modelo(s) de formação?. *Revista EduSer*, 3, 65-78.
- Fried, R. (1995). *The Passionate Teacher: A practical guide*. Boston, MA: Beacon Press.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle*. Paris: Seuil.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2000). *Change Forces: the sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan M. (1995). The limits and the potencial of professional development. In Guskey, T.& Huberman, M. (Eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Columbia University: Teachers College Press. 253-268.
- Fullan, M. (1992). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, 1–9.
- Furlong, J. (2002). Ideology and reform in teacher education in England. Some reflections on Cochran–Smith and Fries. *Educational Researcher*, 31, 23–25.
- Galhanas, C. (2009). *A Motivação dos Recursos Humanos nos Novos Modelos de Gestão da Administração Pública* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISEG.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78 -91.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.

- Gerard, L. F., Varma, K., Corliss, S. B., & Linn, M. C. (2011). Professional development for technology-enhanced inquiry science. *Review of Educational Research*, 81, 408–448.
- Giroux, H. (1997). *Escola crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez.
- Giugni, G. (1973). *Pedagogia della Scuola*. Florença: Le Monier.
- Goldhammer, R., Anderson, R., & Krajewski, R. (1980). *Clinical Supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gomes, A. (2014). O não formal na organização escolar: os grupos de discussão direcionada e as representações dos professores sobre o ensino. *Revista Investigar em Educação*, 2(1), 219-243.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gopinathan, S., Tan, S., Yanping, F., Devi, L., Ramos, C. & Chao, E. (2008). *Transforming Teacher Education: Redefined Professionals for 21st Century Schools – Report of The International Alliance of Leading Institutes*. Singapore: National Institute of Education.
- Gordon, S. P., Jacobs, J., & Solis, R. (2014). Top 10 Learning needs for teacher leaders. *Learning Forward*, 35(6), 48-52.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Grace, G. (1987). Teachers and the state in Britain: a changing relation. In M. Lawn & G. Grace (Eds.). *Teachers: the culture and politics of work*. London: Falmer Press, 193-228.
- GRACOS (1994). *Pedagogia Inaciana – Uma Abordagem Prática*. Braga: Tilgráfica, Sociedade Gráfica.
- Grauer, S. (1989). *Think Globally, Act Locally – A Delphi Study of Educational Leadership Through the Development of International Resources in the Local Community*. San Diego: University of San Diego.
- Green, H. & Hannon, C. (2007). *Their Space: Education for a digital generation*. London: Demos.
- Grimmett, P. P. (1988). The nature of reflection and Schon's conception in perspective. In Grimmett, P.P. & Erickson, G.L. (Eds.). *Reflection in teacher education*, New York: Teachers College Press, 5-15.
- Groddeck, G. (1997). *O livro disso*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management, Administration Leadership*, 28(3), 317-338.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1996). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin & Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage Publishers.
- Guerra, I. (1994). *Educação Multicultural: Raízes e Desafios*. Lisboa: APEI.

Guimarães, H. (1992). Concepções, práticas e formação de professores. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos & J. P. Ponte (Eds.). *Educação e Matemática: Temas de investigação*. Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE, 251-255.

Guinote, P. (2012). *Porque Atropelam Tanto a Curva de Gauss?*. Retirado de <http://educar.wordpress.com/2011/08/11/porque-atropelam-tanto-a-curva-de-gauss/>.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guskey, T. R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação. Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(1), 1-20.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191.

Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: ESF.

Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Introduction. In Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.

Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24.

Harris, A. (2001). Department Improvement and School Improvement: a missing link?. *British Educational Research Journal*, 27(4), 477-486.

Harris, A., Adams, D., Jones, M. S., & Muniandy, V. (2015). System effectiveness and improvement: the importance of theory and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 1-3.

Harris, D. L. & Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371-390.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation, *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.

Heath, M. (1992). Working together: Being a Member of a Teachers' Group. In Colin Biott & Jennifer Nias (Eds.). *Working and Learning Together for Change – Developing Teachers and Teaching*. Buckingham: Open University Press, 79-85.

- Heilbronn, R. (1995). School-based Teacher Training. Can it work?, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 3(1), 62-65.
- Hembling, D. & Gilliland, B. (1981). Is there an Identifiable stress cycle in the school year?. *The Alberta Journal of Educational Research*, 27, 324-330.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano *et al.* (Orgs.). *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, 2717-2728.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas Reflexivas: Uma Estratégia de Desenvolvimento Profissional dos Docentes. In *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 1-17.
- Hiatt-Michael, D. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal*, 11, 113-127.
- Hiebert, J. & Stigler, J. W. (2000). A Proposal for Improving Classroom Teaching: Lessons from the TIMSS Video Study. *The Elementary School Journal*, 101(1), 3–20.
- Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*, 17(4), 431-447.
- Hise, J. V. & Massey, D. W. (2010). Applying the Ignatian Pedagogical Paradigm to the Creation of an Accounting Ethics Course. *Journal of Business Ethics*, 96, 453–465.
- Hoover, K. (2015). Reflections on Student Affect in Group Projects: Are We Encouraging Our Students to Be in Community with Others?. *Jesuit Higher Education* 4(1), 63-71.
- Hopkins, D. (2000). *Seeing School Improvement Whole*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. & Harris, A. (2000). Differentia I strategies for school development; In D. Van Veen & C. Day (Eds). *Professional Development and School Improvement: strategies for growth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Howey, K. (1985). Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative. *Journal Teaching Education*, 36(1), 5-12.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton *et al.* (Eds). *Management in Education: the management of organisations and individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hrimech, M. (2002). Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organizations modernes. In P. Carré & A. Moisan (Eds.). *Le formation autodirigée*. Paris: L'Harmattan, 171- 191.
- Huber, M. & Hutchings, P. (2005). *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huberman, M. (1992). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1990). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little & M. W. Mclaughlin (Eds). *Teachers Work*. New York: Teachers College Press.

- Huberman, M. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Husu, J. & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values - A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23, 390–401.
- Illich, I. (1973). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- INE (2015). *Relatórios dos Censos 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Retirado de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.
- Isaacson, N. & Bamberg, J. (1992). Can schools become learning organizations?. *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F. & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
- Jesus, H. & Neves, A. (2004). *Relação escola-aluno-família: Educação Intercultural – Uma perspectiva sistémica*. Lisboa: ACIME.
- Jesus, S. (2008). *Estratégias Para Motivar os Alunos*. Porto Alegre. Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jobert, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *Éducation Permanente*, 87, 19-33.
- Jodelet, D. (1989). *Représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris: PUF.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme – Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jorge, S. M. B. (2014). Álbum Ilustrado. *Revista Matéria-Prima*, 2(3), 66-76.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Josso, M. (2008). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 115-125.
- Josso, M. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, 30(3), 413-438.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1999). *The new structure of school improvement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8, 16-22.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.

- Kellerhals, J., Troutot, P., & Lazega, E. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris: PUF.
- Klaassen, C. (2012). Just a teacher or also a moral example?. In Dorit Alt & Roni Reingold (Ed.). *Changes in teachers' moral role - From passive observers to moral and Democratic leaders*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 13-29.
- Knight, S., Lloyd, G., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S., Nolan, J., & Whitney, A. (2015). School-Based Teacher Learning. *Journal of Teacher Education*, 66(4) 301–303.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kolb, D. & Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of exponential learning*. London: John Wiley.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé – Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kutner, M., Sherman, R., Tibbets, J., & Condelli, J. (1997). *Evaluating professional development: A framework for adult education*. Washington, DC: Pelavin Research Institute.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lamet, P. (2010). *Pedro Arrupe – Ser a Servir*. Coimbra: Edições Tenacitas.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMQ.
- Lawn, M. (1996). *Modern Times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. London: Falmer Press.
- Lawrence, C. A. & Chong, W. H. (2010). Teacher Collaborative Learning through the Lesson Study: Identifying Pathways for Instructional Success in a Singapore High School. *Asia Pacific Educational Review*, 11(4), 565–572.
- Leatham, K. R. & Peterson, B. E. (2010). Secondary mathematics cooperating teachers' perceptions of the purpose of student teaching. *Journal Mathematic Teacher Education*, 13, 99-119.
- Lee, W. (2014). *Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times*. London: Springer.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(2), 67-81.
- Leithwood, K. (1992). The Principal's Role in Teacher Development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, 86-103.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Leadership and other conditions which organizational learning in schools. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula* (Tese de Doutorado). Porto: Universidade do Porto.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levine, T. H. & Marcus, A. S. (2010). How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Lewis, A. C. (2002). School reform and professional development. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 488-489.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 163-188.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.). *Educators' Handbook: A research perspective*. New York: Longman, 491-518.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J. W. & McLaughlin, M. (1993). *Teachers' Work. Individual, Colleagues and Contexts*. Chicago: Teacher College Press.
- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Children and the Changing Media Environment*. London: Sage.
- Llamos, J. M. C., Yañez, J. L., & Moreno, M. S. (1994). *Para Comprender las Organizaciones Escolares - ocho temas basicos*. Sevilla: Repiso Livros Biblioteca Universitaria.
- Llinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.). *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future*. Rotterdam: Sense. 429-460.
- Long, J. (1997). Mentoring for school based teacher education in Australia. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 4(3), 11-18.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida de la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N., & Stiles, K. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99(5), 258- 271.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. New York: Wallace Foundation.
- Lubit, R. (2001). Tacit knowledge and knowledge management: the keys to sustainable competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 29(3), 164-178.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Ludlow, B., Mitescu, E., Pedulla, J., Cochran-Smith, M., Cannady, M., Enterline, S., & Chappe, S. (2010). An accountability model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 353-368.
- Luft, J. A. & Hewson, P. W. (2014). Research on teacher professional development programs in science. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.). *Handbook of research on science education*, 2, New York, NY: Routledge.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. (2005). *A História de Serena – Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições Asa.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Maia, L. (2012). *E Tudo Começa no Berço*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Malheiro, C. (2011). Mentas Brilhantes. *Revista Notícias Magazine*, 1026, 58-61.
- Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. In J. Gairín (Coord.). *Nuevas estrategias formativas par las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer, 141-170.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento, *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*, 12(2), 531-593.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1992): Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. In C. Marcelo Garcia (Coord.). *La investigación sobre la formación del profesorado, métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel, 13-48.
- Marquand, D. (1988). *The Unprincipled Society: New Demands and Old Politics*. London: Fontana.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, A. (2006). *A Escola e a Escolarização em Portugal: Representações dos Imigrantes da Europa do Leste* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.

- Martins, E. (2003). A Nov(a)idade da Educação na Sociedade da Informação. *Revista de Educação Social - Espaço S*, 5(8), 23-36.
- Martins, J. (2004). Escolarização: Um Projeto de Mobilidade Social, Para Quem?. In *Children of Immigrants: Monitoring their connection to the knowledge society*. Lisboa: FCT, 21-30.
- Marujo, H., Perloiro, M., & Neto, L. (2011). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, M. (1996). Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 73-95.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. In Bickman, L. & Rog, D. (2009). *The sage handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Maynard, T. (2000) Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 17-30.
- McGettrick, B. J. (1995). *Values and educating the whole person*. Edinburgh: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- McLaughlin, T. H. (2003). Teaching as a practice and a community of practice: The limits of commonality and the demands of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 339–352.
- McMahon, A. (1999). Promoting Continuing Professional Development for Teachers: An Achievable Target for School Leaders?. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbens (Eds.). *Educational Management: Refining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Ltd., 102-113.
- McMahon, M. (2014). A reforma da formação de professores no Reino Unido: Diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia? In M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 41-60.
- McNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 147-160.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, 2(2), 49-65.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas educativas e práticas sociais: um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Menter, I. (2009). Teachers for the future. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextal, & A. Cribb (Eds.). *Changing teacher professionalism, International trends, challenges and ways forward*. New York: Routledge, 217-228.
- Menze, C (1981). Formación. In J. Speck et al. (Eds.). *Conceptos Fundamentales de Pedagogia*. Barcelona: Herder. 267-297.
- Mesquita, E. (2005). *Representações sobre a profissão docente e das competências para a docência – Estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Microsoft (2016). *Microsoft Innovative Educator Experts*. Retirado de <http://enterprise.blob.core.windows.net/education/MIE%20Experts%202015-16.pdf>.
- Minott, M. (2011). Reflective teaching as self-directed professional development: building practical or work-related knowledge. In Tony Bates, Anja Swennen & Ken Jones (Eds.). *The professional development of teacher educators*. New York: Routledge.
- Miranda, B. (2006). Educação para a Cidadania – Implicações nas práticas docentes e no ambiente educativo. *Revista de Educação Social - Espaço S*, 5, 43-47.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (1998). Learning about organizational learning. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.). *Organizational learning in schools*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?. *Professional Development in Education*, 39(3), 387-400.
- Monteiro, M. (2002). A Companhia de Jesus face ao Espírito Moderno. *Millenium*, 25, 1-20.
- Morehouse, A. & Tranquilla, D. (2005). *Planning for improvement*. Fredericton: New Brunswick Department of Education.
- Moreira, A. & Pacheco, J. (2006). *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. London: Sage Publications.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morrow, R. & Torres, C. (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mucharreira, P. R., Cerdeira, L., & Cabrito, B. G. (2016). O papel dos jogos didáticos no reportório de práticas docentes de economia. In Mesquita, C., Pires, M. V., & Lopes, R. P. (Eds.). (2016). *Livro de atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança, 393-401.
- Mucharreira, P. R. (2014). O papel da formação contínua na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente. In *Livro de Resumos do V Fórum de Jovens Investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 55-56.
- Mucharreira, P. R. (2012). *Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Gestão.
- Muijs, D. & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211.
- NCTM (1999). *Normas para a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père*. Paris: PUF.
- Ngobeni, N. B. (2002). School-Based in-service Education: An approach to staff development in Limpopo Province. In *TUATA Regional Conference*. South Africa: Giyani Community Hall.

- Nogueira, M. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Revista de Análise Social*, 40, 1-15.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, 3, 13-22.
- Nóvoa, A. (2009a). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 25-46.
- Nóvoa, A. (2009b). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf.
- Nóvoa, A. (2007). *O Regresso dos Professores*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 139-158.
- Nóvoa, A. (1991). A formação continua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4(1), 63-76.
- Nunes, A. (2009). A avaliação do desenvolvimento profissional do professor. *Indagatio Didactica*, 1(1), 112-125.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pedagogiques*, 280, 47-62.
- Obin, J. (1993). *La Crise de l'Organisation Scolaire*. Paris: Hachette.
- Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8, 1-18.
- OCDE (2016). *What makes a school a learning organisation? - A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2014a). *A Teachers' Guide to TALIS 2013 - Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2014b). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (1986). *Relatório Nacional de Portugal, Exame das Políticas Educativas Nacionais pela OCDE*. Lisboa: GEP-Ministério da Educação.
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2002). A formação em contexto e perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (Org.). *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1-40.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Papert, S. (1990). *Mindstorms: Children, Computer and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?*. Paris: Boeck Université.
- Paula, M. (2014). *Formação Continuada centrada na escola: O trabalho docente a partir da reflexão - Teoria e Prática*. Retirado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1726-6.pdf>.
- Pawlas, G. & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools*. Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education.
- Peralta, M. (2002). *Como avaliar competências? Algumas considerações - Avaliação das Aprendizagens, das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2002a). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2002b). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço*. Genève: Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peterman, F. (2005). Resiliency, Resistance and Persistence to be an Urban Teacher. In Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer, Greta Morine-Dershimer & Harm Tillema (Eds.). *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Netherlands: Springer, 309-329.
- Phelps, P. H. & Benson, T. R. (2012). Teachers With a Passion for the Profession. *Action in Teacher Education*, 34(1), 65-76.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pineau, G. (2007). Autobiografia y arte. Autoformation de la existência. *Revista Diálogos*, 52(3), 7-15.
- Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pinhal, J. (2010). Les municipalités et l'éducation au Portugal: une étude actuelle. *Revista La Recherche en Education*, 3, 47-68.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J. (2004). *A avaliação pedagógica no contexto da formação de professores: olhares presentes e desafios futuros*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Placco, V. (2002). Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In Almeida, L. & Placco, V. (Orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J., & Cardoso, D. (2012). *Crianças e Internet em Portugal*. Coimbra: Miverva Coimbra.
- Ponte, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos & J. P. Ponte (Eds.). *Educação e Matemática: Temas de investigação*. Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE, 186-239.

Ponte, J. P., Baptista, M., Velez, I., & Costa, E. (2012). Aprendizagens profissionais dos professores através dos estudos de aula. *Perspectivas da Educação Matemática*, 5, 7-24.

Ponte, J. P., Mata-Pereira, J., Quaresma, M., & Velez, I. (2014). Formação de professores do 1.º e 2.º ciclos: Articulando contextos de formação e de prática. In Martinho, M. H., Tomás Ferreira, R. A., Boavida, A. M., & Menezes, L. (Eds.). *Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Braga: APM. 155–167.

Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2015). Exercícios, problemas e explorações: Perspetivas de professoras num estudo de aula, *Quadrante*, 24(2), 111-134.

Pordata (2016). *Relatórios Pordata - Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de <http://www.pordata.pt/Portugal>.

Pordata (2015). *Retrato de Portugal na Europa 2015*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Pourtois, J. & Desmet, H. (1994). Educação Familiar e Parental. *Inovação*, 3(7), 289-305.

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: P. Mardaga.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Prado, G. & Cunha, R. (2010). Formação Centrada na Escola, Desenvolvimento Pessoal e Profissional de Professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 28, 101-111.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. London: On the Horizon.

Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2000). *Managing knowledge. Building blocks for success*. Chichester: John Wiley & Sons.

Psathas, G. (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.

Putman, S. M. (2012). Investigating Teacher Efficacy: Comparing Preservice and Inservice Teachers with different levels of Experience. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quoniam, L., Maia, R., Camelo, C., & Trigo, M. (2008). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Progressão na Carreira e Certificação de Competências*. Atas do 1º Encontro de Educação Corporativa Brasil/Europa, 153-164.

Ramos, J. (1999). A Integração do computador na escola e no currículo: Problemas e perspectivas. *Inovação*, 12(2), 89-106.

Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Reynolds, D. (2010). *Failure-free education? The past, present and future of school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.

Rippon, J. H. & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter. *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.

- Robertson, S. (2000). *A Class Act: changing teachers work, the state and globalisation*. London: Falmer Press.
- Rocha, A. (1996). *Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora*. Lisboa: Edições Asa.
- Rocha, A. P. (2014). Formação contínua – Na senda da alquimia da escola. *Almadaforma. Revista do Centro de Formação da Associação das Escolas de Almada. Essencial. Formação Contínua. 20 anos 20 ideias em ação*, 4, 38-40.
- Rocha, J. (2007). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rodrigues, M. A. (2006). Análise de necessidades de formação na formação contínua de professores. In A. Rodrigues. *Análise de Práticas e Necessidades de Formação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 93-121.
- Rodrigues, M. A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação Contínua de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1992). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa, 15-72.
- Rodrigues-Lopes, A. (1991). Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: Perspectivas e problemática de uma mudança urgente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25(2), 43-68.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal Education: Flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Rogers, C. (1973). *Grupos de Encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Roldão, M. (2011). Formação de Professores na Investigação Portuguesa – Um Olhar Sobre a Função do Professor e o Conhecimento Profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 139-155.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2007). Formação de Professores Baseada na Investigação e na Prática Reflexiva. In *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Rosa, T. M. (2015). *Monumenta Historica - O Ensino e a Companhia de Jesus (séculos xvi a xviii)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Roy, V., Dufault, S. G., & Châteauvert, J. (2014). Professional Co-Development Groups: Addressing the Teacher Training Needs of Social Work Teachers, *Journal of Teaching in Social Work*, 34(1), 29-45.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Ruela, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rumberger, R. (2004). What can be done to prevent and assist school dropouts?. In P. Allen-Meares & M. W. Fraser (Eds.). *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective*. Boston: Pearson Education.

- Rutter, M. (1979). *Changing youth in a changing society: patterns of adolescent development and disorder*. London: Nulfield Provincial Hospitals Trust.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sadalla, A. & Sá-Chaves, I. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *Revista ETD – Educação Temática Digital*, 9(2), 189-203.
- Salema, M. H. (2005). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora.
- Salis, G. & Miranda, B. (2015). *O perfil do supervisor pedagógico: representações de professores em diferentes fases da carreira docente*. In *Atas das II Jornadas Online: Educação, Tecnologia e Inovação*, 13-14.
- Salo, A., Uibu, K., Ugaste, A., & Rasku-Puttonenc, H. (2015). Student-Teachers' and School-Based Teacher Educators' Beliefs About Teaching Practices And Instructional Goals, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2203-2212.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Santiago, R. (1993). *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? Retirado de <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/298506.PDF>.
- Santos, S. M. (2011). *Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Savater, F. (2003). *Ética para um jovem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Scheerens, J. (1992). *School Effectiveness*. London: Cassell.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schultz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. New York: Academic Press.
- Schulz-Zander, R. & Fankhanel, K. (1997). Learning networks in German Schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 20(1), 61-70.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Doubleday.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for education, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 42(5), 4-13.
- Serrano, G. (2003). *Pedagogia Social – Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea.
- Serrano, G. (1996). *Avances hacia un modelo de eficacia negociadora*. Santiago de Compostela: Publicação da Universidade de Santiago de Compostela.
- Sharples, M. (2006). Big Issues in Mobile Learning: Report of a workshop by the Kaleidoscope. In *Network of Excellence Mobile Learning Initiative*. LSRI, University of Nottingham, 1-35.
- Shulman, L. (1999). *Professing educational scholarship. Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sibbald, T. (2009). The Relationship between Lesson Study and Self-efficacy. *School Science and Mathematics*, 109(8), 450-460.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.). *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 67-70.
- Silva, C. (2007). *Teorias da Aprendizagem – Para uma Educação Baseada na Evidência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, E. (1999). Gestão Estratégica e Projecto Educativo. In Machado, J. & Campinho, G. (1999). *Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 63-104.
- Silva, M. (2002). *A formação do professor centrada na escola: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Silva, M., Cabrito, B., Fernandes, G. L., Chagas Lopes, M., Ribeiro, M. E., & Carneiro, M. R. (2015). *Pensar a Educação*. Lisboa: Educa.
- Silva, P. (2003a). *Escola-Família, uma relação armadilhada, interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.
- Silva, V. R. (2003b). *Escola Autonomia e Formação. Dinâmicas de Poder e Lógicas de Acção numa Escola Secundária de Braga* (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Simão, A., Miranda, G., & Bahia, S. (2010). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Simões, G. (2001). Perspectivar e Problematizar – O Papel das TIC na Escola. *Revista de Educação Social - Espaço S*, 3(5), 33-38.
- Sinha, D. & Sinha, S. (2009). *Personnel Growth and Training & Development*. Lucknow, USA: Global Media.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Smith, M. S. (2001). *Practice-based professional development for teachers of mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Publications, 234-251.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. (1998). *Case studies - Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Steiner, G. (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Steiner, G. (1992). *No Castelo do Barba Azul*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Steyn, G. M. (2010). Educators' perceptions of continuing professional development for teachers in South Africa: A qualitative study. *Africa Education Review*, 7(1), 156-179.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: The Free Press.
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37–53.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement. In J. Prosser (Ed.). *School Culture*. London: Sage Publications.
- Stoll, L. (1992). Teacher Growth in the Effective School. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B., & Hopkins, D. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: practical examples. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij. *Making good schools*. London/New York: Routledge, 113-147.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education*. London: Methuen.
- Streetman, H. (2015). Jesuit Values, Ignatian Pedagogy, and Service Learning: Catalysts for Transcendence and Transformation via Action Research. *Jesuit Higher Education*, 4(1), 36-50.
- Tabachnick, R. & Zeichner, K. (1991). *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Tan, A., Chang, C. & Teng, P. (2015). Tensions and dilemmas in teacher professional development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1583-1591.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- ten Dam, G. T. M. & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647-660.
- Thomas, K. & Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. California: Xicom, Incorporated – Consulting Psychologists Press.
- Thompson, A. (1992). Teacher' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grows (Eds.). *Handbook of research in Mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 127-146.
- Tinoca, L. (2005). *The process of teacher change as a consequence of professional development and its impact on student learning*. Dallas, Texas: National Association for Research in Science Teaching.
- TNTP (2012). *MET-Made Simple Report: Building Research-Based Teacher Evaluations*. New York: TNTP Publications. Retirado de http://tntp.org/assets/documents/TNTP_METMadeSimple_2012.pdf.
- Toomey, R. (2009). The Double Helix and Its Implications for the Professional Lifelong Learning of Teachers. In Terry Lovat & Ron Toomey (Ed.). *Values Education and Quality Teaching - The Double Helix Effect*. Victoria, Australia: Springer, 141-149.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Torres, L. L. (2011). A cultura da escola perante a influência da comunidade: um estudo de caso numa escola portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13.
- Trindade, J. P., Bahia, S., & Mucharreira, P. R. (2015). Uma visão interdisciplinar integrada da Taxonomia de Bloom. In Estrela, T. (Ed.). *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação - Contributos da Investigação. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal*. Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal, 930-942.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experience teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tucker, P. & Stronge, J. (2007). *A Avaliação dos Professores e os Resultados dos Alunos*. Porto: Edições Asa.
- Tyler, R. (1976). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Tynjälä, P., Häkkinen, P., & Hämäläinen, R. (2014). TEL@work Integrating Theory and Practice. *British Journal of Educational Technology*, 45, 990-1000.
- Vala, J. (2005). *A Análise de Conteúdo – Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga, M. (2001). A Escola como Organização. *Revista de Educação Social - Espaço S*, 3(5), 107-113.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26(90), 173-190.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Vermunt, J. D. (2014). Teacher learning and professional Development. In S. Krolak-Schwerdt et al. (Eds.). *Teachers' Professional Development*. Rotterdam: Sense Publishers, 79-95.

- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294-302.
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Vieira, A. (2014). Ser Escola Hoje – O Papel do Projeto Educativo. In *I Jornadas dos Mestrados em Ensino*. Retirado de: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/476762.PDF>.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: na international review of literature*. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- Vivancos, J. (1997). Implementing information technology in the educational system: A Catalonia perspective. *European Journal of Teacher Education*, 20(1), 39-47.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Watkinson, M. & Tinoca, L. (2010). *Showcases of University Strategies and Business Models for Lifelong Learning*. Heerlen, NL: EADTU.
- Webber, K., Bowen, G., Melão, N., & Dinis, M. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 7-26.
- Weffort, M. (1996). *Observação, Registro, Reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- West-Olatunji, C., Behar-Horenstein, L., Rant, J., & Cohen-Phillips, L. N. (2008). Enhancing Cultural Competence among Teachers of African American Children Using Mediated Lesson Study. *The Journal of Negro Education*, 77(1), 27-38.
- Whitworth, B. A. & Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change - The Missing Leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 121-137.
- Williams, J., Ryan, J. & Morgan, S. (2014). Lesson Study in a Performative Culture. In McNamara et al. (eds.), *Workplace Learning in Teacher Education, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* 10, London: Springer, 151-167.
- Williams, R., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case studies research: design and methods*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In A. Monclús Estella (Ed.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares, 165-198.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Diário da República. Lei nº 9/79 de 19 de março.

Diário da República. Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro.

Diário da República. Lei nº 46/86 de 14 de outubro.

Diário da República. Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro.

Diário da República. Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro.

Diário da República. Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio.

Diário da República. Decreto Lei nº 249/92 de 9 de novembro.

Diário da República. Despacho nº 113/ME/93 de 23 de junho.

Diário da República. Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de novembro.

Diário da República. Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio.

Diário da República. Decreto-Lei n. 369/2007 de 5 de novembro.

Diário da República. Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril.

Diário da República. Despacho n.º 6261/2011 de 11 de abril.

Diário da República. Despacho do MEC, Nº 17169/2011, 2ª Série, Nº245 de 23 de dezembro.

Diário da República. Decreto-Lei nº 152/2013 de 4 de novembro.

Diário da República. Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro.

Diário da República. Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Diário da República. Declaração de Retificação n.º 32/2014 de 27 de junho.

Diário da República. Despacho nº 16504-A/2013 de 19 de dezembro.

Diário da República. Despacho n.º 7093/2015 de 26 de junho.

Diário da República. Despacho n.º 7286/2015 de 2 de julho.

Anexos

Anexo 1 – Excerto do Guião do Programa de Doutoramento – Problemáticas a Privilegiar

Apesar do conhecimento científico que se tem vindo a constituir neste domínio a nível internacional e nacional, verifica-se a necessidade de continuar a apostar na investigação de problemáticas diversas, nomeadamente:

- a) Relação entre a formação de professores e as conceções (mutáveis) de profissionalização, de profissionalidade e de profissionalismo docentes.
- b) Pensamento e atuação ético-deontológica dos docentes como dimensão do profissionalismo.
- c) Análise de projetos e de práticas de formação inicial e contínua de educadores e de professores dos diferentes níveis de ensino, e seus efeitos.
- d) Análise de modelos e de práticas de supervisão e orientação pedagógicas.
- e) Análise de pressupostos conceituais e de dispositivos de formação pedagógica de formadores.
- f) Relação entre desenvolvimento pessoal e profissional, necessidades de formação e mudanças educativas.
- g) Desafios da interculturalidade para a Formação de Professores.

Anexo 2 – Plano de Formação – Formação Contínua de Professores 2012/2013

Definição

O Plano de Formação (PF) do (nome da escola) estrutura a formação contínua de toda a comunidade escolar da escola.

Nele se apresentam as propostas formativas destinadas a todos os membros da comunidade escolar, organizados em estruturas/grupos definidos segundo o regulamento interno: direção, coordenadores de planos, coordenadores de departamento, professores responsáveis de turma, professores e educadores, monitores de ACC, vigilantes e pais.

Fazem parte do Conselho de Formação (CF) a Direção Pedagógica, um elemento da direção cooptado para o efeito por 3 anos e os representantes do Conselho de Orientação Educativa (COE) com funções de acompanhamento da formação. O CF é assessorado por um elemento com funções administrativas.

A supervisão de todas as propostas formativas é feita pela Direção, sob proposta e avaliação do Conselho de Formação que terá a responsabilidade de recolher e analisar as propostas de formação vindas das diversas estruturas do colégio, propor a formação considerada como mais pertinente e necessária em cada ano, e organizar a formação anual das diferentes estruturas e grupos.

Depois de aprovado pela direção, desejavelmente no mês de outubro, este Plano de Formação (PF) deverá ser apresentado ao COE para apreciação e posteriormente distribuído por todos os docentes / comunidade escolar. Na sua preparação, devem ser incluídas as propostas dos vários órgãos do colégio, apresentadas no plano anual dos departamentos / estruturas.

Assim, o PF desdobra-se em três planos setoriais, a saber: Plano de Formação de Professores, Plano de Formação de Não Docentes e Plano de Formação de Pais.

Neste PF privilegiamos uma formação em contexto, focada nas questões do quotidiano escolar e ancoradas nesta intenção: contribuir, pela formação da comunidade escolar, para a concretização do Projeto Educativo do (nome da escola). Nesta perspetiva, os formadores serão recrutados, tanto quanto possível, de entre os docentes do quadro do (nome da escola) com formação especializada e/ou experiência profissional relevante nas áreas/temas a desenvolver.

Na organização do PF, o Conselho de Formação conta com a colaboração e apoio do departamento de Ciências de Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto (FEP-UCP), na conceção, acompanhamento e monitorização das propostas de formação, bem como e sempre que necessário, na proposta de formadores.

Sempre que possível, com o apoio da FEP-UCP, as formações serão creditadas através do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Princípios orientadores

A principal preocupação deste PF é garantir a qualidade da intervenção pedagógica dos professores, incidindo nas vertentes do planeamento, condução e avaliação das aprendizagens. Orienta-se para a construção de um perfil de competência docente enunciado no projeto educativo, suportado pelos princípios do paradigma pedagógico iniciano.

A organização de PF estrutura-se de acordo com os seguintes princípios:

- orienta-se para o desenvolvimento profissional envolvendo as dimensões pedagógica, didática e científica;

- desenvolve-se no seio de uma perspectiva colaborativa, centrada no apoio mútuo e na supervisão, promovendo o envolvimento ativo dos intervenientes na conceção, implementação e avaliação dos processos formativos;

- orienta-se para a capacidade de reflexão e aplicação sobre o conhecimento prático;

- desenvolve-se em contexto de trabalho, em torno dos problemas, das soluções e dos mediadores dessas soluções como parte integrante da atividade docente.

As propostas de formação devem ser apresentadas com base:

- nas necessidades de formação percebidas em resultado do exercício profissional respondendo adequadamente às necessidades do quotidiano pedagógico;

- na necessidade de apropriação dos princípios do paradigma pedagógico inaciano;

- na necessidade de aproximar todos os docentes dum perfil de atuação centrado no valor e no reconhecimento das aprendizagens dos alunos;

- na necessidade de fomentar um ambiente de procura e de inovação no contexto pedagógico-didático.

Considera-se como orientação para este PF que as mudanças só serão efetivas se se apresentarem como desafio profissional, se envolverem os profissionais que a vão implementar se estes se sentirem comprometidos com essa mudança e, acima de tudo, se se verificarem alterações nos alunos como resultado da implementação destas estratégias.

Assim, todas as ações formativas assentam em práticas de desenvolvimento profissional, que visam a mudança da intervenção na sala de aula, com vista à promoção de melhorias nas aprendizagens dos alunos, permitindo assim o confronto e mudanças de crenças e atitudes de ensino em todos os professores.

Âmbitos de intervenção – níveis de formação

No âmbito da formação de docentes, o PF do (nome da escola) organiza-se em 4 níveis, que identificam a abrangência e o alcance das propostas formativas para cada ciclo de formação.

Consideram-se os seguintes níveis: i) Formação em PPI (FPPI); ii) Formação geral (FG); iii) Formação específica (departamentos) (FE); iv) Formação superior (FS).

A estes níveis correspondem diferentes âmbitos de intervenção e objetivos de formação, sendo que a interligação entre eles deve ser uma condição a perseguir para as propostas a serem apresentadas.

i. Formação em PPI (FPPI)

É a formação referente ao paradigma pedagógico inaciano que todos os docentes e pessoal auxiliar devem presenciar de forma a integrarem o referencial pedagógico que sustenta as práticas educativas do (nome da escola).

A FPPI está organizada em módulos de formação, estruturação numa lógica progressiva de apropriação dos conteúdos a serem apresentados, onde se pretende a integração, por parte de todos os membros do colégio, dos princípios que suportam o paradigma pedagógico inaciano.

ii. Formação Geral (FG)

É a formação destinada a professores ou a grupo de professores organizados por nível de ensino / departamento disciplinar, que procura responder a necessidades de âmbito pedagógico e que pela sua abrangência e implicação nos processos de atuação pedagógico-didática, pressupõem um trabalho comum, interdepartamental.

Por princípio, esta formação é dilatada no tempo, considerando-se dois anos letivos como o período mínimo para a sua efetivação – ciclo de formação.

Para cada ciclo de formação é definido um tema em torno do qual se organiza todo o trabalho a nível departamental.

Assim, as ações / documentos de cada departamento, estruturantes para as atividades curriculares com os alunos que constituem o foco do trabalho do departamento durante o ano letivo devem contribuir para esse tema. Da mesma forma, as ações de apoio, análise, reflexão, que visam o desenvolvimento profissional dos professores do departamento (onde se inclui a observação de aulas), devem ter como pano de fundo a relação do tema abordado com a prática letiva.

O produto desta formação deve constituir-se sempre como documento estruturante do trabalho dos departamentos ao nível do planeamento e avaliação dos alunos, implicando a melhoria / evolução / inovação ao nível nas práticas letivas dos professores.

Para os anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, define-se “**Avaliação das aprendizagens dos alunos**”, como tema central desta formação. Para além desta proposta de formação que pela importância e centralidade envolve a participação obrigatória dos professores, são enquadradas neste nível as propostas oriundas de estruturas e departamentos apresentadas sob a forma de seminários, conferências, palestras, oficinas, que, pelo seu interesse e pertinência, se assumem como uma mais-valia para toda a comunidade escolar. A aceitação destas propostas está dependente da oportunidade face à calendarização de formações abrangentes. A pertinência destas propostas será tão mais efetiva, quanto mais concorrer para a assunção do tema central.

iii. Formação específica (FE)

É a formação que decorre essencialmente das propostas dos diferentes departamentos / estruturas do colégio, a partir de necessidades de formação percebidas.

As propostas de formação são apresentadas no plano anual de departamento / estrutura. É uma formação sintética, que decorre em períodos curtos de tempo.

Sempre que possível, pode e deve concorrer para o tema definido na formação geral.

Sendo por excelência uma formação contextualizada, que pretende responder a necessidades do quotidiano pedagógico e didático de cada disciplina, deve recorrer tanto quanto possível, e numa perspetiva colaborativa, a responsáveis (formadores) do próprio departamento / estrutura – *formação interna* (conjunto de ações que visam a melhoria da prática letiva dos professores a partir dos recursos do próprio departamento).

Sempre que necessário, pode o departamento recorrer a formadores externos, quer pelas características das necessidades percebidas, quer pelo perfil do formador que representa uma efetiva mais-valia para a reflexão sobre a atividade letiva dos professores – *formação externa* (conjunto de ações que visam a melhoria da prática letiva dos professores a partir dos recursos externos ao departamento / colégio).

iv. Formação superior (FS)

É a formação realizada em instituições universitárias de formação.

A partir da colaboração com instituições do ensino superior, promove-se a possibilidade de os professores, individualmente ou em grupo, desenvolverem uma linha de investigação, resultante de uma dificuldade / problema sentido na sua atividade docente enquanto professor do (nome da escola). Com esta formação de nível superior (pós-graduação, mestrado, doutoramento) de caráter voluntário, pretende-se privilegiar a participação em estudos e projetos de investigação, de forma a desenvolver competências de inovação profissional.

Dessa investigação devem resultar elementos de melhoria e de inovação para o(s) envolvido(s) e para o conjunto dos professores do (nome da escola), em dimensões pedagógicas e didáticas.

Anexo 3 – Plano de Formação da Formação Geral - Formação Contínua de Professores 2012/2013 e 2013/2014

Foi definido o tema "**Avaliação das Aprendizagens**" como foco da formação de professores no (nome da escola) para os anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014.

Esta formação pretende estruturar as práticas avaliativas dos professores do (nome da escola) em torno de um conjunto de princípios assumidos e praticados por todos. Partir da promoção de um entendimento comum entre os docentes dos diferentes níveis de ensino e diferentes disciplinas, sobre conceitos e procedimentos ligados à avaliação e classificação dos alunos é o primeiro e decisivo passo para todo o processo. Sabe-se que por detrás da designação de avaliação e dos conceitos a ela associados se escondem ideias e práticas muito diversas que importa assinalar para clarificar e encontrar uma plataforma comum de entendimento.

Os princípios assumidos no Projeto Educativo e expressos nos Critérios Gerais de Avaliação pressupõem uma concepção de avaliação que vai para além da avaliação de resultados, traduzindo-se na "verificação e acompanhamento da aprendizagem de conteúdos e do equilíbrio no desenvolvimento dos alunos como "pessoas para os demais", a partir de critérios como progresso nas atitudes, prioridades de vida, modos de proceder, desenvolvimento de habilidades e competências."

Reforça-se, assim, que o importante são as aprendizagens, num quadro de valores determinado, em que o aluno é o centro, não estando a validade do que se aprende relacionada apenas com a quantidade das avaliações, mas sim, e essencialmente, com a sua qualidade. Apesar de verificarmos nos discursos que o entendimento desta forma de avaliar não oferece grandes dificuldades de adesão intelectual, o mesmo não parece repercutir-se ao nível das práticas avaliativas. A formação pode ser (tem essa pretensão) um meio para minimizar esta contradição. A estruturação das propostas formativas organiza-se em torno de práticas colaborativas, de partilha intra e inter departamentos / ciclos promovendo-se desta forma o questionamento e a assimilação de novos meios — processuais e técnicos — para aplicação nas aulas.

Neste sentido, é determinante que a formação em avaliação não se centre apenas na experiência vivida de cada um (a história pessoal é o mais poderoso instrumento de formação nesta área), mas tenha em atenção o modo como cada um perspetiva possíveis evoluções. Assim, partindo da experiência vivida, os professores serão confrontados com conceitos e situações problema (oriundos da prática) de forma a promover uma reflexão sobre ideias e preconceitos e reconstruir novas representações entre departamentos / ciclos / anos de forma a fazer emergir um novo saber profissional.

Sabemos que a verificação de alterações positivas no desempenho dos alunos é o elemento decisivo para que o professor assuma, efetivamente, novas práticas na sua intervenção pedagógica. A formação pretende construir um quadro de referência comum, mas acima de tudo induzir práticas avaliativas centradas no aluno, com efeitos nas aprendizagens dos alunos. Este propósito implica uma alternância entre uma dimensão reflexiva e a possibilidade de experimentação / aplicação prática, retro alimentando essa reflexão. Toda a formação pretende produzir efeitos na prática pedagógica e, simultaneamente, permitir a construção de ferramentas que concorram para o suporte dessas práticas.

Os produtos finais resultantes da formação devem-se constituir como documentos de referência para o trabalho dos departamentos / ciclos. Esta fase formativa centra-se em preocupações de diferenciação conceptual e organização instrumental, que antecedem momentos de aplicação (no planeamento, na condução e na avaliação). Esta lógica de abordagem, estruturada em princípios de partilha, pressupõe uma disponibilidade de cada professor para um processo de mudança, em que a supervisão (dos processos, das aulas) assume um papel determinante na verificação e orientação dessas mudanças.

Destinatários

A formação destina-se a todos os professores do (nome da escola), do 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB e Secundário. Para efeitos de organização do trabalho considera-se o departamento / grupo de ano (1º CEB) como estrutura base de trabalho. Em função das características do trabalho a desenvolver os professores serão organizados nos seguintes grupos:

Grupo alargado	Todos os professores do 1º CEB, 2º CEB, 3ºCEB e Secundário
Grupo reduzido	Diretores de ciclo e coordenadores e mais um elemento de cada departamento / representante de ano 1º CEB
Grupo Departamento	Professores que compõem departamento / disciplina / ano 1º CEB
Grupo Coordenador	Diretores de ciclo e coordenadores

Estruturação dos Conteúdos

São definidos 5 temas gerais para serem trabalhados ao longo dos 2 anos letivos. A formulação dos conteúdos e dos objetivos associados a cada tema devem ser trabalhados e reajustados em função das dinâmicas conseguidas.

Tema 1: Definição e adoção de referencial conceptual comum	
Conteúdos	Objetivos
Levantamento de conceitos chave Definição de: Perfil de aluno; perfil de desempenho; critérios específicos de avaliação; matriz de avaliação; domínios de avaliação; parâmetros de avaliação; ponderação; indicadores de avaliação; descritores; protocolo de avaliação	- Definir um quadro conceptual de referência sobre conceitos referência para a avaliação das aprendizagens - Criar uma base comum de entendimento que permita estruturar os momentos seguintes
Produto Final: "Glossário"	

Tema 2: Perfis de desempenho	
Conteúdos	Objetivos
Conceito de perfil de desempenho terminal de ciclo Relação com critérios específicos Competências transversais da dimensão atitudinal e técnico-conceptual (fazer resumos, ler gráficos, apresentar oralmente...) Integração das competências transversais Temporização das competências transversais (ano / ciclo)	- Definir as capacidades / competências que devem fazer parte do perfil do aluno no final de ciclo e de ano - Delimitar as competências transversais a atingir no final de cada ciclo - Definir a articulação em cada ciclo sobre o que pode ser exigido na relação da evolução das capacidades com o tempo - Delimitar e articular o exigível no perfil de desempenho de ciclo e os critérios específicos de cada disciplina
Produto Final: Perfil de Desempenho de Ciclo / ano de escolaridade	

Tema 3: Critérios específicos de avaliação	
Conteúdos	Objetivos
Definição de princípios que definem os critérios específicos - critérios de ciclo e critérios de ano Construção dos critérios específicos de avaliação Protocolo de avaliação	-Definição dos critérios específicos de avaliação para cada ano / ciclo em cada disciplina - Organização do protocolo de avaliação de cada disciplina enquadrando os critérios específicos de avaliação - Definir uma matriz homogénea (comum) entre departamento de apresentação dos critérios específicos de avaliação

- Definir a operacionalidade dos critérios específicos de avaliação e os modos da sua publicitação

Produto Final: Critérios específicos de avaliação de cada disciplina

Tema 4: Funções da avaliação	
Conteúdos	Objetivos
Noção de avaliação formativa e sumativa enquadrada pelos critérios específicos Avaliação no período Avaliação no final do ano Avaliação no final do ciclo Avaliação Inicial Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Definir como se relacionam processos de avaliação formativa com os momentos de avaliação certificativa (período / ano / ciclo). - Analisar o conceito de avaliação formativa e sumativa numa lógica de ciclo com referência aos critérios específicos de avaliação e perfis de desempenho - Definir procedimentos e modos de atuação no período de avaliação inicial e com a autoavaliação - Relacionar e sistematizar as decisões avaliativas dos departamentos, construindo o protocolo de avaliação
Produto Final: Protocolo de avaliação	

Tema 5: Instrumentos de avaliação	
Conteúdos	Objetivos
Variedade de instrumentos de avaliação Instrumentos para verificação de conhecimentos e competências Correção e notação Dimensão formativa da correção de testes Instrumentos característicos da avaliação inicial Instrumentos para autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a variedade e validade dos instrumentos por referência a objetivos de avaliação - Construir elementos de avaliação com referência aos princípios assumidos face à avaliação sumativa e formativa - Relacionar os instrumentos de avaliação
Produto Final: Protocolo de avaliação: Princípios sobre a elaboração e correção de instrumentos de avaliação	

Calendarização

Sessão	Data	Duração	Sumário	Responsáveis
1ª Sessão		3 horas	Apresentação da formação Lançamento do tema 1	
2ª Sessão		3 horas	Conclusão do Tema 1 Lançamento do Tema 2	
4ª Sessão		3 horas	Organização Tema 2 Conclusão Tema 2	
5ª Sessão		3 horas		
6ª Sessão		3 horas		
7ª Sessão		3 horas		
8ª Sessão		3 horas		

Roteiro de Trabalho – TEMA 1

Finalidades

Definir um quadro conceptual sobre conceitos referência para a avaliação das aprendizagens
Criar uma base comum de entendimento que permita estruturar os momentos seguintes

Quadro de referência para enquadramento das sessões

Importância da coerência de procedimentos avaliativos numa escola
Conceitos associados à definição de avaliação
Conceitos de referência para construção do perfil e dos critérios específicos de avaliação

Abordagem / Dinâmica de trabalho

Grande grupo

Lançamento da formação (objetivos, calendarização, organização do trabalho)
Lançamento do Tema 1 - Definição e adoção de referencial conceptual comum
Trabalho em pequenos grupos (inter departamentos / ciclos) para levantamento de questões associadas
(*Ficha de trabalho*)
Apresentação do trabalho realizado nos grupos

Grupo departamento

- Realização de 1 ou 2 sessões de trabalho após a sessão
- Organização do trabalho do departamento face à calendarização da formação
Dinâmica de trabalho
Representação dos conceitos nas práticas avaliativas (concepção e aplicação)
Verificação da validade das propostas definidas

Grupo reduzido

Realização de uma sessão de trabalho antes da 2ª sessão

Monitorização do trabalho realizado nos departamentos
Verificação das concordâncias / dissonâncias
Reorientação de objetivos
Concretização de ideias base
Preparação da sessão 2 – preparação da síntese

Trabalho autónomo

Leitura de textos indicados na bibliografia relativos à temática
Levantamento de dúvidas sobre cada conceito

Roteiro de Trabalho – TEMA 2

Finalidades

Definir as capacidades / competências que devem fazer parte do perfil do aluno no final de ciclo e de ano
Delimitar as competências transversais a atingir no final de cada ciclo
Definir a articulação em cada ciclo sobre o que pode ser exigido na relação da evolução das capacidades com o tempo
Delimitar e articular o exigível no perfil de desempenho de ciclo e os critérios específicos de cada disciplina

Quadro de referência para enquadramento das sessões

Conceito de perfil de desempenho terminal de ciclo
Competências transversais da dimensão atitudinal e técnico-conceptual (fazer resumos, ler gráficos, apresentar oralmente...)

Abordagem / Dinâmica de trabalho

Grande grupo

Apresentação da síntese do trabalho produzido nos departamentos
Discussão dos pontos de concordância / discordância – formulação de conceito síntese
Organização do glossário
(Ficha de trabalho)
Lançamento Tema 2

Grupo departamento

- Realização de 1 sessão de trabalho após a sessão

Grupo reduzido

Realização de uma sessão de trabalho antes da 2ª sessão

Trabalho autónomo

Leitura de textos indicados na bibliografia relativos à temática

Roteiro de Trabalho – TEMA 3

Finalidades

Definição dos critérios específicos de avaliação para cada ano / ciclo em cada disciplina
Organização do protocolo de avaliação de cada disciplina enquadrando os critérios específicos de avaliação
Definir uma matriz homogênea (comum) entre departamento de apresentação dos critérios específicos de avaliação
Definir a operacionalidade dos critérios específicos de avaliação e os modos da sua publicitação

Quadro de referência para enquadramento das sessões

Princípios que definem os critérios específicos de avaliação
Conceitos e princípios que definem um Protocolo de avaliação

Abordagem / Dinâmica de trabalho

Grande grupo

Grupo departamento

Grupo reduzido

Trabalho autónomo

Anexo 4 – Discutindo as Atitudes – Síntese e Documento de Trabalho da Formação “Avaliação das Aprendizagens”

Este documento pretende sintetizar o trabalho desenvolvido por todos na procura da forma mais eficaz de considerarmos o que normalmente denominamos por "atitudes" no processo de classificação dos alunos.

É uma tarefa difícil por duas razões:

- é algo que está assumido como "verdade consumada" no seio da comunidade profissional, nem sempre discutida com profundidade, motivando interpretações que promovem olhares e aplicações muito diferentes;
- é uma área pouco investigada em que existem poucos dados que permitam assumir posições sustentadas sobre o assunto.

Como resultado do que temos conversado, parece ser consensual (na ideia, nem sempre na prática) que existem atitudes que devem ser diferenciadas relativamente à sua formulação, à sua repercussão no processo de aprendizagem e à sua validade enquanto parâmetro de avaliação.

Ao longo do tempo tentámos analisar e sintetizar diferentes conceitos que comumente utilizamos no nosso jargão técnico-avaliativo.

No trabalho realizado em torno desta área, abordámos este assunto com o conjunto dos professores pedindo para tentarem enquadrar as atitudes retiradas de todos os critérios de avaliação dos departamentos em três grandes grupos:

- A — Atitudes que interferem diretamente para a aquisição das aprendizagens
- B — Atitudes que implicam condições para a concretização das aprendizagens
- C — Atitudes que expressam o desenvolvimento de valores

A tarefa não foi fácil.

Num segundo momento, e face às respostas apresentadas neste primeiro levantamento, foi pedido, perto da avaliação do 1º período de 2012/2013, para olharem para as atitudes numa perspetiva de compromisso do aluno com a escola:

- A - Atitudes referentes à relação dos alunos com as tarefas na sala de aula (O aluno intervém /participa de forma ativa no desenvolvimento das atividades da aula)
- B — Atitudes referentes à relação dos alunos com os outros alunos na sala de aula (O aluno coopera com os companheiros concretizando tarefas, ouvindo / respeitando opiniões)
- C — Atitudes referentes à relação dos alunos com o professor na sala de aula (O aluno respeita as regras definidas para a sala de aula)

A análise das repostas dos professores é reveladora da dificuldade em abordar este tema, leva-nos a afirmar que na prática não olhamos de forma idêntica para esta questão. As referências para análise partem de pressupostos diferentes, que importa clarificar.

Num inquérito respondido pelos professores de todos os anos no final do 2º período de 2012/2013, em resposta à questão "que elementos considera desejável que os alunos respondessem" (quando questionados em relação aos elementos que os alunos apresentaram como os mais valorizados pelos professores para atribuição da classificação).

Os resultados mostraram 97 itens de resposta, 45 referentes ao que podemos apelidar de atitudes.

Neste quadro são apresentados os 4 mais referidos, 3 deles respeitando atitudes.

	Item	Total	% Professores
1º	Participação	23	37,7 %
2º	Fichas de avaliação	14	23,0 %
3º	Empenho	14	23,0 %
4º	Atitudes	12	19,7 %

Os desafios - Que "atitudes"?

Todo este processo de discussão conduziu à formulação de três grandes grupos de "atitudes":

- As que dizem respeito a aspetos de ordem regulamentar tais como a pontualidade, a assiduidade e o comportamento. Considera-se que havendo expedientes de carácter sancionatório para fazer face a estas situações, elas não devem ser consideradas para efeitos de classificação dos alunos; e as que dizem respeito a características pessoais dos alunos, que mobilizando condições essenciais para o sucesso educativo, não são passíveis de serem diretamente trabalhadas pelo professor, embora possam ser induzidas por este. Encontram-se neste grupo conceitos como a capacidade de superação, o entusiasmo, a resiliência, a disponibilidade para melhorar, a participação, a atitude face à aprendizagem, o empenho, o esforço, o interesse, a iniciativa.

Considera-se que, manifestando-se estas características de formas muito diferentes, nem sempre totalmente perceptíveis e objetivas, elas não devem ser consideradas para efeitos de classificação dos alunos, podendo ser reconhecidas enquanto fatores que concorrem para o desempenho dos alunos (por ex. referir-se numa síntese que o empenho do aluno no trabalho na sala de aula foi determinante para alcançar o sucesso numa disciplina);

- As que dizem respeito a competências transversais tais como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação, e a capacidade crítica. Estas capacidades devem ser consideradas como parâmetros de avaliação uma vez que são passíveis de ser trabalhadas diretamente pelo professor e fazem parte do perfil de aluno que se pretende formar de acordo com o ideário formativo expresso no Projeto Educativo do (nome da escola).

Devem ser entendidas como competências que, sendo externas ao conteúdo específico de cada disciplina, são essenciais para a aquisição desses conteúdos com uma determinada qualidade.

Neste ponto, e de forma a formarmos um entendimento uniforme que garanta coerência na sua utilização entre professores e entre departamentos, é importante encontrarmos uma definição para cada um destes conceitos. A proposta que se apresenta define as características a considerar para cada uma destas competências, bem como descritores (indicadores) que delimitam a forma como podemos entender a sua manifestação.

	Características	Manifestações / indicadores
Autonomia	Qualidade que permite ao aluno, progressivamente, realizar tarefas por si mesmo sem depender de apoio de outro	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolve um método de estudo e de trabalho na aula . Gere o seu tempo na resolução e apresentação de tarefas . Testa soluções fazendo escolhas e apresenta-as . Auto avalia-se de acordo com o solicitado . Utiliza os materiais disponíveis e/ou fontes diversas de informação
Responsabilidade	Qualidade que garante que o aluno responde pelo cumprimento das tarefas e ações que lhe estão conferidas	<ul style="list-style-type: none"> . Organiza os seus materiais . Respeita as instruções dadas pelo professor . Cumpre prazos e tarefas
Cooperação	Qualidade que permite ao aluno colaborar com outro aluno no sentido de atingir um objetivo próprio, comum ou do outro aluno	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalha e colabora com colegas . Colabora com colegas de diferente nível . Colabora com colegas fora do seu grupo social . Respeita intervenções de escolha
Capacidade Crítica	Qualidade que permite ao aluno refletir e apresentar opiniões sobre assuntos abordados	<ul style="list-style-type: none"> . Questiona sugerindo envolvimento no pensar . Auto questiona-se, refletindo sobre temas . Apresenta uma ideia depois de pensar sobre ela

Os desafios — Como integrá-las nos critérios de classificação?

A resposta a esta questão constitui o aspeto com maior dificuldade de operacionalização. Analisámos e ponderámos sobre duas possibilidades:

(A) Como um domínio autónomo a ser ponderado com outros domínios / áreas / operações. Implica uma avaliação autónoma em relação aos domínios / áreas / operações o que dificulta as possibilidades de avaliação dos professores uma vez que estas competências apenas se manifestam quando ligadas a um conteúdo disciplinar.

(B) Como competências que devem ser integradas em cada um dos níveis definidos para o perfil de aluno, funcionando como condições para um determinado nível de desempenho. Enquanto competências integradas (hipótese B) não se visa analisar cada uma das competências atribuindo um grau de importância ou um valor a cada um dos indicadores expressos. Considera-se cada competência como um todo, que configura um perfil de atuação que se manifesta de acordo com alguns ou todos os indicadores. Deve ser expresso numa perspetiva dicotómica em que o professor "está satisfeito com a prestação dos alunos" ou "não está satisfeito".

Contudo os indicadores de cada competência devem servir ao professor como verificação da consistência da sua análise (não funcionando por soma, mas como uma *check-list*).

A incapacidade de objetivar estas manifestações deve levar a uma análise global, em que o departamento define a forma como devem ser consideradas na classificação dos alunos. O objetivo é facilitar o trabalho dos professores, tentando não esmiuçar uma apreciação e análise, que é sempre feita de forma global (é uma capacidade profissional) e apenas é "objetivada" para efeitos de justificação perante terceiros.

Entender estas competências como condição para o sucesso dá força ao impacto que tem na classificação do aluno.

Pelo contrário ponderarmos estas competências com uma percentagem da classificação (hipótese A):

- implica estruturar uma escala de valores com a definição de gradientes para a expressão de cada indicador o que dificulta a tarefa de observação do professor, não trazendo mais objetividade ao processo.

- não resolve na classificação o problema académico dos alunos cujas "atitudes" são claramente discrepantes em relação ao rendimento, gerando injustiças objetivas.

A adoção da hipótese B implica que o aluno tenha de cumprir algumas características centrais ao nosso Projeto Educativo, para ter acesso a um determinado patamar classificativo. (Exemplos: o aluno tem nível 5 quando demonstra os conteúdos expressos para esse nível e o faz revelando capacidade de autonomia, cooperação e responsabilidade; o aluno tem nível 3 quando demonstra os conteúdos expressos para esse nível e o faz revelando capacidade de cooperação e responsabilidade).

Os desafios — O que precisa de ser trabalhado?

É essencial o trabalho de cada departamento na discussão da forma como consideram estas capacidades na avaliação do aluno.

Existe ainda trabalho a realizar, mas que dependerá sempre das constatações que a sua aplicação prática motivar, nomeadamente:

- possibilidade da adaptação a cada departamento dos indicadores propostos, acrescentando ou modificando, à lista apresentada;
- a necessária especificação dos descritores ao determinado ano e ciclo de escolaridade (a forma como se manifesta a capacidade crítica no 7º ano é igual à forma como se manifesta no secundário?);
- como apresentar esta forma de olhar aos alunos.

Anexo 5 – A Intervenção Pedagógica e a Qualidade de Ensino – Síntese e Documento de Trabalho da Formação “Avaliação das Aprendizagens”

Concluída a primeira fase do trabalho centrado na “Avaliação das Aprendizagens”, com a definição dos critérios de classificação dos vários departamentos, entramos num novo ciclo formativo, em torno da análise da intervenção pedagógica do professor em sala de aula e na análise dos fatores que determinam a qualidade de ensino.

Mantêm-se os princípios assumidos até aqui. As propostas formativas orientam-se numa perspetiva de desenvolvimento profissional e organizam-se em torno de práticas colaborativas, de partilha intra e inter departamentos / ciclos e de apoio profissional mútuo. Pressupõe-se a disponibilidade de cada professor para um processo de mudança em que, partindo da experiência vivida por cada um, se desenvolve uma dimensão reflexiva. Isto é, a possibilidade de experimentação/aplicação prática, retroalimenta essa reflexão, fazendo emergir um saber profissional sólido e contextualmente coerente.

A formação desenvolvida no âmbito da avaliação e sobretudo o constructo coletivo que dela resultou permite garantir quadros de referência assentes em princípios comuns. Não fazendo todos o mesmo, todos nos baseamos em lógicas de avaliação (classificação) dos alunos que são entendíveis e aplicáveis por todos. Este facto permite um alinhamento de discursos profissionais que sustentam, agora, a perspetiva de analisar a intervenção na sala de aula com um maior *corpus* de coerência e pertinência.

Tal como afirmado desde o início deste processo, a decisão de assumirmos a avaliação como uma boa “porta de entrada” para outras dimensões da intervenção pedagógica baseou-se no facto de a prática e a literatura desta área demonstrarem que a avaliação é uma das dimensões do ensino em que mais se manifesta uma incongruência latente: os discursos teóricos utilizados na argumentação são corretos do ponto de vista conceptual, não oferecendo grandes dificuldades de adesão intelectual, mas escondem práticas muito diversas. Hoje, amenizadas algumas destas diferenças, temos condições para “olhar a aula” com práticas, conceitos e discursos harmonizados.

Sabemos também, hoje, que a solidez da construção deste objetivo depende da incorporação no discurso profissional de conceitos e de evidências retiradas da investigação. Limitar a pseudo-distância entre o saber dito prático que orienta a intervenção pedagógica e um saber resultante da investigação sobre a prática de ensinar, muitas vezes rotulado de teórico (em torno do “*saber ensinar*”) é um dos objetivos que temos sempre presentes, essencialmente pela assunção de que ambos se validam num saber profissional único.

É indissociável a relação entre o “como se ensina” e o “como se avalia” (“*diz-me como avalias, dir-te-ei como ensinas*”), pelo que os princípios até agora assumidos, expressos no nosso Projeto Educativo, são aqueles que nos guiarão nesta nova etapa e que importa aqui enunciar:

- O aluno no centro das preocupações pedagógicas, como verdadeiro sujeito e agente da aprendizagem;
- A perspetiva clara, objetiva e contextualizada do que “quero que os alunos aprendam”;
- A definição do “fazer aprender” como paradigma da ação pedagógica do professor (ao invés da premissa “sou professor porque ensino” ou “porque transmito saber”);
- A valorização do trabalho em sala de aula como centro do desenvolvimento do conhecimento;
- A co-construção de saber sobre as práticas de ensino, por inter análises e interações de vários tipos entre professores, visando sempre a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Abordar a “intervenção pedagógica em sala de aula” envolve um enorme número de variáveis dificilmente sistematizáveis. É na sala de aula que reside o sentido de toda a ação pedagógica e se cruza e concretiza uma plêiade de saberes. Este entendimento releva a importância central da sala como espaço de transformação – o local onde se ensina, ou melhor dizendo, o lugar onde se aprende.

Reconhecendo esta complexidade, importa definir e clarificar (não isolando o “insolável”) o âmbito em que, de entre todas essas variáveis, pretendemos focar a nossa ação. Assim, assumem-se como conteúdos desta nova fase de formação:

- A análise da organização pedagógica da aula, onde as estratégias de ensino determinam a pertinência e eficácia da atuação do professor;
- A análise dos instrumentos de avaliação enquanto elemento estratégico (das estratégias de ensino) de acompanhamento e concretização das aprendizagens;
- A análise dos processos de interação verbal na sala de aula, nomeadamente no que se refere à exposição, ao questionamento e ao *feedback*;
- A análise do clima de aula enquanto barómetro de múltiplas relações do processo ensino – aprendizagem: relação entre professor aluno; relação aluno – professor; relação aluno – aluno; relação aluno – matéria de aprendizagem.

A observação de aulas e a supervisão pedagógica representam, neste quadro temático, um alicerce estrutural para se atingirem os objetivos perseguidos.

A observação de aulas reveste-se de uma importância central para os processos de mudança na profissão docente. Uma escola de “salas de porta aberta” favorece e incentiva os seus atores a um processo de partilha e de reflexão sobre práticas, essencial para edificar um sólido conhecimento profissional docente. A dinâmica proporcionada pela duplicidade do papel observador / observado (para cada professor) potencia as possibilidades de análise, de autoquestionamento, e por consequência, de mudança.

A supervisão pedagógica permite uma interação determinante com a intervenção pedagógica, representando uma condição essencial para a sua compreensão e renovação, tornando-a mais consciente, intencional e suscetível à mudança.

A possibilidade de nos “entreolharmos” e de nos “supervisionarmos” pretende dotar todos, e cada um de nós, da capacidade de conceptualizar um saber pedagógico, participando individual e coletivamente num projeto de desenvolvimento profissional.

Percebemos pela experiência vivenciada que a organização dos diferentes agrupamentos de professores é determinante para tornar eficaz o trabalho de partilha e reflexão. O contexto de onde emergem e onde se concretizam as parcerias é determinante para o sucesso da formação. Para esta nova etapa, definem-se os seguintes grupos de trabalho:

- o conjunto dos professores, a quem se apresentam as grandes linhas do plano, as etapas, os desafios, bem como dados e conclusões recolhidas;
- os professores de um departamento, onde se abordam as estratégias de ensino, nomeadamente na discussão em torno do conhecimento didático do conteúdo e da eficácia das situações de aprendizagem e avaliação a propor aos alunos;
- os professores do conselho de turma, com a mais-valia de, na observação de aulas, podermos cruzar diferentes olhares, de diferentes disciplinas, relativamente à forma como aprendem os mesmos alunos em diferentes ambientes de aprendizagem, possibilitando a análise da forma, no que respeita às estratégias, aos instrumentos, à exposição, ao questionamento e ao *feedback*;

- os professores do grupo reduzido, onde se estabelecem compromissos inter e intra departamentais em relação a cada um dos temas e se analisam as diferentes possibilidades de evolução da formação.

Quadro síntese dos conteúdos de formação

Conteúdos formativos	Meios	Contexto de formação
Estratégias de ensino	Discussão interpares Observação de aulas	Conselho de turma Departamento Grupo reduzido
Instrumentos de avaliação	Análise documental Discussão interpares Observação de aulas	Departamento Grupo reduzido
Interação verbal na sala de aula	Estudo autónomo Discussão interpares Observação de aulas	Conselho de turma Departamento Grupo reduzido
Clima de aula	Discussão interpares Observação de aulas	Conselho de turma Departamento Grupo reduzido

Proposta de organização e calendarização

Data	Assunto	Destinatários
4 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da formação • Explicação e sustentação da proposta de formação • Organização dos próximos momentos 	Todos os Professores
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e operacionalização das propostas de formação • Reflexão sobre conceitos alvo da formação • Organização da observação de aulas • Levantamento e análise dos instrumentos de avaliação 	Grupo Reduzido Conselho de Turma Departamento
2º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas - interação verbal na sala de aula • Análise e discussão de resultados da observação • Propostas de formação individual 	Departamento Grupo Reduzido Conselho de Turma
3º Período (julho)	<ul style="list-style-type: none"> • Otimização de estratégias / instrumentos com base na análise da intervenção • Monitorização • Quadro conceptual – relação entre avaliação e estratégias de ensino 	Departamento Grupo Reduzido Conselho de Turma Todos os professores

Anexo 6 – Avaliação do Plano Anual de Formação do Departamento GPP (Gabinete de PsicoPedagogia) em 2012/2013

Ações que visam a melhoria da prática letiva dos professores definindo as ações de formação do GPP, internas ou com participação de formadores externos

Ações / Modalidades	Planeadas	Concretização	Avaliação/Sugestões futuras
Dinamizar mensalmente sessões de informação/ Seminários de reflexão em temáticas específicas, convidando a comunidade educativa	Programa de estimulação cognitiva	Formadora Interna - 8/11/12	<ul style="list-style-type: none"> - A equipa considerou útil a partilha da informação - Houve participação de alguns professores/educadores em todas as ações - Considera-se pertinente manter o carácter opcional de participação da restante comunidade educativa - Alguns professores manifestaram interesse nas temáticas mas não lhes foi possível estar presente por questões de incompatibilidade de horário - As alterações de tema foram motivadas por necessidades sentidas na comunidade educativa
	Atenção e aprendizagem	Formadora Interna - 17/1/13	
	"Mutismo selectivo - crianças com medo de falar"	Formadora Interna - 7/3/13	
	O autismo hoje	Formadora Interna - 21/2/13	
	Crianças sobredotadas	Formadora Interna - 18/4/13	
	Psicomotricidade e dificuldades de aprendizagem	Formadora Interna - 16/5/13	
	Diferenciação pedagógica	Formadora Interna – a definir	
Dinamizar sessões de informação/ Seminários de sensibilização em temáticas específicas, dirigidas á comunidade educativa	Práticas educativas flexíveis e adequações curriculares em salas de aula inclusivas	Formadora Interna - 29/11/12	A partir do questionário de avaliação da acção, verificou-se que o nível global das áreas questionadas (tema/conteúdos, metodologia, dimensão relacional e eficácia da ação) foi muito bom, sendo de destacar como mais positivo o clima relacional ao longo da ação e como menos positivo o envolvimento dos participantes.
	Ensinar a estudar	Formadora Interna - 23/11/12	Esta ação pretendia abordar globalmente alguns dos processos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem e partilhar materiais e técnicas para promover junto dos alunos atividades de promoção dos seus métodos e hábitos de estudo. A avaliação realizada pelos profs participantes foi globalmente bastante positiva, sendo de realçar como pontos fortes o interesse dos conteúdos, a aplicabilidade na prática profissional e o material disponibilizado.
	Praxia fina	Formadoras Internas - 21/3/13	A partir do questionário de avaliação de formação verificou-se que o nível global das áreas questionadas foi muito bom, sendo de destacar como mais positivo o interesse do tema abordado, a clareza da apresentação do tema e as condições do espaço físico e como menos positivo o envolvimento dos participantes.

Anexo 7 – Avaliação do Plano Anual de Formação do Departamento GPP (Gabinete de PsicoPedagogia) em 2013/2014

Ações que visam a melhoria da prática letiva dos professores definindo as ações de formação do GPP, internas ou com participação de formadores externos

Ações / Modalidades	Planeadas	Concretização	Avaliação/Sugestões futuras
Dinamizar mensalmente sessões de informação/ Seminários de reflexão em temáticas específicas, convidando a comunidade educativa	Observação Psicomotora	Formadora Interna - 4/12/2013	<ul style="list-style-type: none"> - A equipa considerou útil a partilha da informação - Houve participação de alguns professores/educadores na maioria das ações - Considera-se pertinente manter o carácter opcional de participação da restante comunidade educativa <p>¹ Ações não realizadas por dificuldade de calendarização</p>
	Funções Executivas na Educação	Formadora Interna - 30/1/2014	
	Autorregulação da Aprendizagem	Formadora Interna - 12/3/2014	
	Sucesso e Qualidade na Aprendizagem	Formadora Interna - 21/5/2014	
	Estratégias Cognitivas e Metacognição	Formadora Interna - a realizar no início do próximo ano letivo ¹	
	A adolescência e a construção da identidade	Formadora Interna - a realizar no início do próximo ano letivo ¹	
Dinamizar sessões de informação/ Seminários de sensibilização em temáticas específicas, dirigidas à comunidade educativa	Adequações Curriculares Individuais	Formadora Interna - 25/9/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Participou a maioria dos professores dos 2.º e 3.º ciclos que irão fazer “Adequações Curriculares Individuais” na sua disciplina para alunos ao abrigo do DL 3/2008. - Os professores consideraram útil a partilha de informação. - Futuramente, poderá haver a necessidade de repetir esta sessão individualmente ou em grupo reduzido.
	Transição Pré-Escolar-Primária	Formadora Interna - 20/2/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Houve uma participação oral da maioria dos professores/educadores presentes e a avaliação informal foi positiva. - Posteriormente houve uma reunião com a Direção Pedagógica, os diferentes Diretores de Ciclo do Pré-Escolar e do 1º Ciclo para definir as perguntas a constar nos questionários aos pais.

Apêndices

Apêndice 1 – Pedido de Autorização à Instituição para realização da Investigação (Email)

Email enviado a 22 de julho de 2014, após contacto presencial prévio.

Lisboa, 22 de julho de 2014

Exma. Direção (nome da escola),

Venho desta forma requerer permissão para a realização da minha investigação na escola, no âmbito do Doutoramento em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Em anexo apresento um resumo onde se clarifica a problemática e a metodologia da investigação. De realçar que a investigação seguirá todos os protocolos convencionados, garantindo-se a confidencialidade dos participantes no estudo e a não indicação explícita da instituição de ensino.

Os meus orientadores são o Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa e o Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito, ambos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos,

Pedro Ribeiro Mucharreira

O Papel da Formação Contínua na (Re) Construção do Projeto Educativo e no Desenvolvimento Profissional Docente – um estudo de caso.

PEDRO RIBEIRO MUCHARREIRA

Área de Especialidade: Formação de Professores

Tese de Doutoramento orientada pelo Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa e pelo Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito

Resumo: O presente programa de trabalho propõe-se estudar o papel que as políticas de formação de uma organização escolar desempenham na (re)definição de um projeto educativo e sua relevância no desenvolvimento profissional e pessoal docente.

O estudo situa-se numa linha de investigação atual, em que se procura articular o papel da formação de professores e do professor em si mesmo na construção de identidades, desenvolvimento profissional e profissionalidade docentes, bem como os eventuais impactos, dessa articulação, nas aprendizagens dos alunos.

Centrado num contexto particular de uma instituição escolar privada, procura-se compreender a importância dada à formação contínua institucional, ou seja, a formação que é realizada fora dos programas oferecidos pelos Centros de Formação das Associações de Escola, e a importância dessa formação contínua institucional nas práticas dos professores, nos diferentes ciclos e áreas científicas e, de forma indireta, nas aprendizagens dos alunos.

Esta investigação justifica-se pela observação de uma realidade ainda pouco estudada, sobre a forma como são diagnosticadas, implementadas e avaliadas as ações de formação de natureza institucional. E como as políticas internas de formação interagem com o projeto educativo, com as estratégias de desenvolvimento profissional dos docentes, com os processos de trabalho implementados no terreno e, enfim, com os resultados escolares dos alunos.

Em termos metodológicos, parece-nos fazer sentido basear o estudo na representação dos diferentes atores educativos, de uma determinada escola, sobre a relação existente entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente, investigando-se eventuais mudanças nas suas práticas.

A investigação será, pois, qualitativa na sua essência, na linha de um paradigma interpretativo/fenomenológico, perspetivando-se a aplicação de entrevistas, a par da elaboração de narrativas por diferentes informantes-chave, entre eles, docentes, formadores, diretores de topo e intermédios, bem como a análise documental de todos os elementos produzidos na escola e que de alguma forma estejam relacionados com o objeto de estudo.

Em termos de resultados, espera-se caracterizar as estratégias de formação desenvolvidas dentro daquilo que designámos de formação de natureza institucional, identificando como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação, sendo nossa pretensão procurar compreender se promovem impactos na prática escolar.

Com o presente estudo esperamos obter, também, resultados que evidenciem as relações que podem estabelecer-se entre a formação contínua de natureza institucional e as outras dimensões em estudo - o projeto educativo e o desenvolvimento profissional dos professores.

Esperamos obter ainda elementos que nos permitam compreender em que medida a organização escolar estudada poderá enquadrar-se na lógica do que costuma designar-se por organizações escolares aprendentes.

Palavras-chave: Formação Contínua, Projeto Educativo, Desenvolvimento Profissional Docente, Organizações Escolares Aprendentes.

Apêndice 2 – Recordatória aos Informantes-Chave (*Email*)

Email enviado a 11 de junho de 2015, após contactos presenciais prévios. Pela dificuldade sentida em agendar muitas entrevistas, mesmo já em período de pausa letiva, durante o mês de julho houve a necessidade de enviar um *email* semanal, com o intuito de recordar a realização das entrevistas e tentar o agendamento das mesmas, as que iam ficando remanescentes.

Boa tarde a todos.

Como é já do vosso conhecimento, estou neste momento no 2º ano do doutoramento, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e a minha investigação (de natureza qualitativa) tem o seu campo de estudo no (nome da escola), com foco nos primeiros 4 anos letivos, preparando-me agora para aplicar as entrevistas semi-estruturadas que se constituem como um dos instrumentos de recolha de dados para a investigação, sendo de crucial importância, para o sucesso do estudo, a vossa colaboração.

Assim, julgou-se oportuno recorrer a alguns informantes-chave (amostragem intencional), estando assim a enviar este *email* para, se possível até final de julho, encontrarmos um pequeno espaço para realizar a entrevista, com uma duração nunca superior a 1 hora.

A problemática da investigação incide sobre as políticas de formação contínua, tendo a tese o título **“O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente - um estudo de caso.”**

A presente investigação foi autorizada pela direção pedagógica do (nome da escola).

Como em qualquer outro estudo científico, está garantida a confidencialidade, sendo a cada entrevistado atribuída uma codificação.

Desde já o meu muito obrigado.

Pedro Ribeiro Mucharreira

Orientadores

Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa

Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito

Apêndice 3 – Pedido de Documentação aos Coordenadores de Departamento (*Email*)

Email enviado a 17 de fevereiro de 2016, após contactos presenciais prévios.

Boa tarde a todos.

Após a realização das entrevistas e de já ter muitos documentos referentes à recolha documental (muitos deles disponibilizados pela direção pedagógica) para o doutoramento, precisava ainda de alguma ajuda vossa, enquanto coordenadores de departamento, no período 2010/2011 a 2013/2014.

A partir de amanhã e se possível até ao final deste 2ª período, vou tentar junto de cada coordenador, encontrar um pequeno período de tempo para recolher mais alguns dados, que, os que preferirem, posso já adiantar quais são e se possível enviarem por *email*, evitando assim ocupar-vos mais tempo:

- indicação do número de ações de formação propostas vs as efetivamente realizadas pelo departamento (pelo “*Data X – Público*”, há dados essencialmente apenas de 2012/2013 e 2013/14 para a frente)

- descrição sintética das ações de formação propostas e efetivamente realizadas pelo departamento, entre 2010/2011 e 2013/2014 (basta a informação como está nos planos de formação).

- atas de departamento das seguintes datas: 12/02/14 e 23/07/14 referentes ao ano letivo de 2013/2014.

A escolha destas atas prende-se por terem na sua ordem de trabalhos a avaliação das ações de formação, particularmente a “Formação em Avaliação” - para além destas, se entenderem haver outras importantes ao nível do vosso departamento e onde se apontaram impactos na mudança de práticas, agradecia também o envio.

Reforçar que, naturalmente, e seguindo os protocolos de investigação, está garantido que os trechos que possam vir a ser selecionados e colocados na tese não contêm quaisquer referências explícitas a nomes e/ou outra informação que possa ser considerada mais sensível.

Obrigado pela vossa atenção e, antecipadamente, pela vossa colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

Pedro Ribeiro Mucharreira

Apêndice 4 – Calendarização da Investigação

Fase	Etapa	Tarefas	Prazos
De Fundo	1ª	Escolha do Tema	outubro de 2013 a dezembro de 2013
	2ª	Definição dos objetivos da investigação	dezembro de 2013 a fevereiro de 2014
Focal	3ª	Leitura de Obras	dezembro de 2013 a abril de 2016
	4ª	Entrega do pré-projeto de tese	fevereiro de 2014
	5ª	Revisão da literatura e Enquadramento Conceptual	janeiro de 2014 a maio de 2016
	6ª	Escolha e fundamentação da metodologia	fevereiro de 2014 a setembro de 2014
	7ª	Seleção da amostra e respetiva fundamentação	abril de 2014 a setembro de 2014
	8ª	Preparação dos instrumentos para recolha de dados	setembro de 2014 a dezembro de 2014
	9ª	Aplicação dos instrumentos para recolha de dados – Narrativas e Entrevistas	janeiro de 2015 a março de 2015
	10ª	Entrega e defesa do projeto de tese	outubro de 2014
Dos Dados	11ª	Levantamento e tratamento de dados	janeiro de 2015 a dezembro de 2015
	12ª	Interpretação de dados	julho de 2015 a dezembro de 2015
	13ª	Triangulação dos dados, recomendações e conclusões	janeiro de 2016 a março de 2016
Revisão	14ª	Revisão final	abril de 2016 a maio de 2016
Entrega	15ª	Entrega da Tese de Doutoramento	maio de 2016

Apêndice 5 – Cronograma da Investigação

Etapas											
<u>Anos</u>	2013	2014				2015				2016	
<u>Trimestres</u>	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º
Escolha do Tema											
Definição dos objetivos da investigação											
Leitura de Obras											
Entrega do pre-projeto de tese											
Revisão da literatura e Enquadramento Conceptual											
Escolha e fundamentação da metodologia											
Seleção da amostra e respetiva fundamentação											
Preparação dos instrumentos para recolha de dados											
Aplicação dos instrumentos para recolha de dados – Narrativas e Entrevistas											
Entrega e defesa do projeto de tese											
Levantamento e tratamento de dados											
Interpretação de dados											
Triangulação dos dados, recomendações e conclusões											
Revisão final											
Entrega da Tese de Doutoramento											

Apêndice 6 – Guião de Entrevista (Questões orientadoras)

Fundamentação da entrevista

- Apresentações;
- Objetivo e contexto da pesquisa;
- Solicitar a colaboração do entrevistado ressaltando a importância da sua colaboração;
- Confidencialidade dos dados e anonimato do entrevistado;
- Duração provável da entrevista. Propor a gravação da entrevista;

Caracterização do Entrevistado / Concepções pedagógicas em geral

- Dados caracterizadores do entrevistado (Função, Grupo Disciplinar, Habilitações, Género, Idade, Tempo de Serviço, Antiguidade na Escola, Percurso Profissional)
- Concepções pedagógicas em geral (Dados recolhidos ao longo de toda a entrevista. Papel da Escola, do Professor, dos Alunos, dos Pais, na Escola Atual).

Concepções sobre organizações escolares aprendentes em geral

- Que interpretação faz daquilo a que se convencionou designar por organizações escolares aprendentes.
- Qual a sua perspetiva acerca das características de uma organização escolar aprendente.
- Que aspetos considera poderem facilitar/constranger a aprendizagem organizacional nas escolas?

Concepções sobre políticas de formação contínua em geral

- Que importância atribui à formação contínua no contexto educativo
- Qual a sua posição quanto às políticas de formação contínua, pondo em relação a formação inicial
- Qual a sua posição quanto à forma como se estrutura, e com que objetivos, as políticas de formação contínua nos CFAE (como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação). Ao longo do seu percurso profissional, já participou em ações de formação dos CFAE?

Concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola

- Associação livre de ideias – 3 palavras (Projeto Educativo)
- Associação livre de ideias – 3 palavras (Causas Desenvolvimento Profissional Docente)
- Associação livre de ideias – 3 palavras (Consequências Desenvolvimento Profissional Docente)

- Que interpretação faz daquilo a que se convencionou designar por formação centrada na escola? Considera que as ações de formação nesta organização escolar se enquadram neste conceito? Por quê?
- O que pensa acerca da natureza e objetivos/finalidades da formação contínua ministrada na escola, centrada na escola? Que similitudes, que diferenças, que eventuais benefícios. Quais as modalidades de formação predominantes (1º ao 4º Ano Letivo)
- Descreva-me, ao nível desta organização escolar, como se estrutura, e na sua opinião, quais os objetivos da política de formação contínua (como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação). Cada departamento/professor pode sugerir/diagnosticar ações de formação a frequentar?
- Ao nível do Projeto Educativo, quem o definiu, por ordem de quem, com que objetivos, que mudanças se querem implementar, por quê, para quê, com quem. A (re)construção do Projeto Educativo, na sua perspetiva, é/foi ou não um processo participado por toda a comunidade escolar?
- Qual o papel da formação contínua na (re)definição/concretização do projeto educativo? Em que pilares do projeto educativo, as políticas de formação se centram (a formação enquadra-se como causa ou consequência do projeto educativo?) Procure apontar-me alguns exemplos concretos da especificidade do projeto educativo (na sala de aula/cultura escola/construção do PE/desenvolvimento profissional)
- Qual o papel da formação contínua no eventual desenvolvimento profissional docente? Procure apontar-me alguns exemplos concretos, na praxis docente dentro e fora da sala de aula. Em caso afirmativo, considera que o desenvolvimento profissional docente se deu por intermédio da formação contínua?
- Qual o papel da formação contínua na mudança de práticas? Procure apontar-me alguns exemplos concretos
- Que importância atribui à formação contínua no contexto da sua função e da sua escola? Tente dar-me exemplos concretos em que tenha sentido que a formação contínua contribuiu/não contribuiu para a sua prática.
- Refira a(s) ação de formação que considerou mais marcante, e porquê. Que lacunas/constrangimentos identifica ao nível da implementação da formação contínua?

Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua

- Perspetiva que, no futuro, ao nível da sua prática profissional, se dará/continuará a dar uma especial atenção às questões da formação contínua? Em que moldes e porquê?
- Apresente a sua perspetiva quanto ao papel futuro da formação contínua nas organizações escolares, públicas e privadas.
- Que mudanças, conceptuais e metodológicas, julga poderem vir a ocorrer na área da formação contínua e na atenção dada ao projeto educativo e ao desenvolvimento profissional docente

Conclusão e agradecimento

Agradecer a disponibilidade do entrevistado, fazendo referência ao processo complementar seguinte, respeitante à técnica de assentamento da entrevista ou técnica da disposição da estrutura (Scheele & Groeben, 1988). Encerramento da entrevista.

Apêndice 7 – Guião de Entrevista

Finalidade: Análise da política de formação contínua de uma organização escolar, o seu papel na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente (Anos letivos 2010/11 a 2013/14 – Primeiros anos letivos da organização escolar)

Objetivos gerais:

- 1 - Caracterizar as conceções atuais que os professores/diretores entrevistados têm sobre a escola.
- 2 – Caracterizar as conceções que os professores/diretores/formadores entrevistados têm sobre as políticas de formação contínua, particularmente a formação centrada na escola.
- 3 - Caracterizar as conceções e práticas dos professores/diretores/formadores entrevistados quanto ao papel da formação contínua na (re)construção do projeto educativo e desenvolvimento profissional docente.
- 4- Caracterizar as conceções que os professores/diretores entrevistados têm sobre a possível concretização de uma escola aprendente.
- 5 – Caracterizar as perceções dos professores/diretores/formadores sobre a possível evolução teórica e metodológica das políticas de formação contínua nas organizações educativas.

Grupo-alvo: Informantes-chave constituído por professores e educadores, diretores de topo e intermédios, formadores internos e externos.

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos e questões orientadoras para a condução da entrevista
Bloco 0 Fundamentação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Contextualizar a pesquisa: seu objetivo e pertinência;- Ressaltar a colaboração e importância do entrevistado;- Garantir que os dados serão utilizados somente em âmbito académico;- Garantir o anonimato do entrevistado;	<ul style="list-style-type: none">- Apresentações;- Objetivo e contexto da pesquisa;- Solicitar a colaboração do entrevistado ressaltando a importância da sua colaboração;- Confidencialidade dos dados e anonimato do entrevistado;- Duração provável da entrevista. Propor a gravação da entrevista;
Bloco 1 Caracterização do Entrevistado / Conceções pedagógicas em geral	Recolher dados que caracterizem o entrevistado e dados que permitam caracterizar o modo como os professores veem a escola em geral, o seu próprio papel como professor/diretor/formador, o papel do aluno, etc.	

		<ul style="list-style-type: none"> - Dados caracterizadores do entrevistado (Função, Grupo Disciplinar, Género, Idade, Tempo de Serviço, Antiguidade na Escola, Percurso Profissional) - Conceções pedagógicas em geral (Dados recolhidos ao longo de toda a entrevista. Papel da Escola, do Professor, dos Alunos, dos Pais, na Escola Atual).
Bloco 2 Conceções sobre organizações escolares aprendentes em geral	Recolher dados que permitam caracterizar as conceções dos entrevistados no que concerne à possível concretização de uma organização escolar aprendente, identificar e procurar compreender eventuais mudanças organizacionais e nas práticas docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Que interpretação faz daquilo a que se convencionou designar por organizações escolares aprendentes. - Qual a sua perspetiva acerca das características de uma organização escolar aprendente. - Que aspetos considera poderem facilitar/constranger a aprendizagem organizacional nas escolas?
Bloco 3 Conceções sobre políticas de formação contínua em geral	<p>Recolher dados que permitam caracterizar as conceções sobre as políticas de formação contínua.</p> <p>Recolher dados que permitam compreender as conceções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que importância atribui à formação contínua no contexto educativo - Qual a sua posição quanto às políticas de formação contínua, pondo em relação a formação inicial - Qual a sua posição quanto à forma como se estrutura, e com que objetivos, as políticas de formação contínua nos CFAE (como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação). Ao longo do seu percurso profissional, já participou em ações de formação dos CFAE?

<p>Bloco 4</p> <p>Concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola</p>	<p>Recolher dados que permitam caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua, especificamente sobre a formação centrada na escola.</p> <p>Recolher dados que permitam compreender as concepções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua de natureza institucional.</p> <p>Recolher dados sobre as concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente, no contexto concreto da escola</p> <p>Recolher dados que permitam caracterizar o posicionamento do professor/diretor/formador na concretização das políticas de formação contínua no âmbito do projeto educativo da organização escolar e no desenvolvimento profissional docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Associação livre de ideias – 3 palavras (Projeto Educativo) - Associação livre de ideias – 3 palavras (Causas Desenvolvimento Profissional Docente) - Associação livre de ideias – 3 palavras (Consequências Desenvolvimento Profissional Docente) - O que pensa acerca da natureza e objetivos/finalidades da formação contínua ministrada na escola, centrada da escola? Que similitudes, que diferenças, que eventuais benefícios. Quais as modalidades de formação predominantes (1º ao 4º Ano Letivo) - Como caracteriza a formação centrada na escola. - Descreva-me, ao nível desta organização escolar, como se estrutura, e na sua opinião, quais os objetivos da política de formação contínua (como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação). - Qual o papel da formação contínua na (re)definição/concretização do projeto educativo? Procure apontar-me alguns exemplos concretos (na sala de aula/cultura escola/construção do PE/desenvolvimento profissional) - Qual o papel da formação contínua na (re)construção do Projeto Educativo (Quem o definiu, por ordem de quem, com que objetivos, que mudanças se querem implementar, por quê, para quê, com quem, que relação com a política educativa em geral) - Qual o papel da formação contínua no eventual desenvolvimento profissional docente? Procure apontar-me alguns exemplos concretos, na praxis docente dentro e fora da sala de aula.
--	--	---

		<p>- Qual o papel da formação contínua na mudança de práticas? Procure apontar-me alguns exemplos concretos</p> <p>- Que importância atribui à formação contínua no contexto da sua função e da sua escola? Tente dar-me exemplos concretos em que tenha sentido que a formação contínua contribuiu/não contribuiu para a sua prática.</p> <p>- Refira a(s) ação de formação que considerou mais marcante, e porquê. Que lacunas/constrangimentos identifica ao nível da implementação da formação contínua?</p>
Bloco 5 Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua	Recolher dados que permitam caracterizar o posicionamento do professor/diretor/formador face à evolução conceptual e metodológica futuras, relativas ao papel da formação contínua	<p>- Perspetiva que, no futuro, ao nível da sua prática profissional, se dará/continuará a dar uma especial atenção às questões da formação contínua? Em que moldes e porquê?</p> <p>- Apresente a sua perspetiva quanto ao papel futuro da formação contínua nas organizações escolares, públicas e privadas.</p> <p>- Que mudanças, conceptuais e metodológicas, julga poderem vir a ocorrer na área da formação contínua e na atenção dada ao projeto educativo e ao desenvolvimento profissional docente</p>
Bloco 6 Conclusão e agradecimento	Agradecimentos; Combinação da partilha dos resultados; Encerramento da entrevista.	<p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado, fazendo referência ao processo complementar seguinte, respeitante à técnica de assentamento da entrevista ou técnica da disposição da estrutura (Scheele & Groeben, 1988).</p> <p>Encerramento da entrevista.</p>

Apêndice 8 – Plano de Análise de Conteúdo – Definição Operacional das Categorias de Análise por Dimensão

Dimensão	Categoria	Indicadores	Definição Operacional
Concepções Pedagógicas em Geral Referências respeitantes às concepções pedagógicas dos entrevistados quanto ao papel da escola, o seu próprio papel enquanto professor/diretor/formador, o papel dos alunos e das suas famílias.	Papel da Escola na Sociedade Atual	Visão	Referências sobre o papel da escola na sociedade atual.
	Papel do Professor	Visão	Referências sobre o papel do Professor na escola e na sociedade atual.
	Papel das Famílias	Visão	Referências sobre o papel das Famílias na escola e na sociedade atual.
	Papel dos Alunos	Visão	Referências sobre o papel dos Alunos na escola e na sociedade atual.
Concepções sobre organizações escolares aprendentes Referências que permitam caracterizar as concepções dos entrevistados no que concerne à identificação do conceito, suas características, bem como referências que possam apontar para uma eventual-concretização na escola em estudo, identificando e procurando compreender eventuais mudanças organizacionais e nas práticas docentes.	Compreensão	Compreensão do conceito	Referências que revelem a compreensão ou não do conceito.
	Valoração	Valoração das Organizações Escolares Aprendentes	Referências valorativas sobre o conceito, organizações escolares aprendentes.
	Características	Ações	Referências que revelem ações práticas na escola, caracterizadoras do conceito.
		Sentimentos	Referências que revelem o posicionamento/tomadas de posição na escola, caracterizadoras do conceito.
	Fatores - Contexto Organizacional	Fatores Facilitadores	Referências que revelem fatores que possam facilitar/promover a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.
		Fatores de Bloqueio	Referências que revelem fatores que possam dificultar/condicionar a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.
	Efeitos ao nível individual/profissional na Escola	Efeitos ao nível pessoal	Referências que revelem mudanças ao nível pessoal aquando da concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.
		Efeitos ao nível profissional	Referências que revelem mudanças ao nível profissional aquando da concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.

	Efeitos ao nível da organização escolar em estudo	Visão	Referências sobre o sentimento de concretização ou não do conceito na estrutura organizacional da escola.
		Organização	Referências sobre mudanças efetivas em termos de organização da organização escolar.
		Funcionamento	Referências sobre mudanças efetivas em termos de dinâmica de funcionamento interno da organização escolar.
		Iniciativas	Referências sobre o lançamento de iniciativas relacionadas com a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola
		Papel da Formação Contínua	Referências valorativas sobre as políticas de formação contínua e o seu papel na concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola
Conceções sobre políticas de formação contínua em geral Referências que permitam caracterizar as conceções sobre as políticas de formação contínua. Recolher dados que permitam compreender as conceções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua.	Valoração	Valoração da Formação Contínua	Referências valorativas sobre a formação contínua de professores.
	Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua	Visão	Referências sobre como é encarada a articulação entre a formação inicial e formação contínua docentes.
		Papel das IES	Referências sobre o papel e importância das IES na articulação entre a formação inicial e formação contínua docentes.
		Papel dos CFAE	Referências sobre o papel dos CFAE na implementação de ações de formação contínua docente.
		Papel das Escolas	Referências sobre o papel das escolas na implementação de ações de formação contínua docente.
		Papel e Implicação dos Professores	Referências sobre o papel e implicação dos Professores nas ações de formação contínua docente.
	Participação	Implicação dos Professores em ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre o envolvimento dos professores nas ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.
		Implicação dos Professores em ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre o envolvimento dos professores nas ações de formação contínua docente promovidas pelas escolas em geral.
	Visão	Objetivos das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados os objetivos das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.
		Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de diagnóstico das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.
		Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de planificação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.
		Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de implementação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.

		Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percebidos pelos entrevistados as formas de avaliação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.
<p>Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola</p> <p>Referências que permitam caracterizar as conceções sobre as políticas de formação contínua, especificamente sobre a formação centrada na escola.</p> <p>Recolher dados que permitam compreender as conceções gerais do professor/diretor/formador face às políticas de formação contínua, como são diagnosticadas, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação contínua de natureza institucional.</p> <p>Recolher dados sobre as conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente, no contexto concreto da escola</p> <p>Recolher dados que permitam caracterizar o posicionamento do professor/diretor/formador na concretização das políticas</p>	Associação Livre de Ideias	Projeto Educativo	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”
		Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”
		Constrangimentos ao Desenvolvimento Profissional Docente	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”
	Compreensão	Compreensão do conceito “Formação Centrada na Escola”	Referências que revelem a compreensão ou não do conceito “formação centrada na escola”.
	Valoração	Valoração da “Formação Centrada na Escola”	Referências valorativas sobre o conceito “formação centrada na escola”
	Aplicação das Políticas de Formação Contínua	Visão (Aplicação de uma Formação Centrada na Escola)	Referências que indiquem a aplicação ou não do conceito “formação centrada na escola” na escola em estudo.
		Especificidades	Referências que indiquem exemplos específicos da aplicação do conceito “formação centrada na escola” na escola em estudo.
		Autonomia de Escola	Referências que indiquem a possível relação entre a aplicação do conceito de “formação centrada na escola” e as especificidades próprias da escola em estudo, particular e cooperativa, em particular a autonomia consagrada na lei.
		Similitudes com outras formações	Referências que indiquem exemplos concretos de similitudes entre as ações de formação promovidas na escola em estudo e outras ações de formação.
		Diferenças em relação a outras formações	Referências que indiquem exemplos concretos de aspetos diferenciadores entre as ações de formação promovidas na escola em estudo e outras ações de formação.
		Atitudes	Referências que demonstrem mudanças individuais verificadas face às ações de formação promovidas na escola em estudo.
		Iniciativas	Referências que demonstrem a implementação de iniciativas organizacionais que resultem das ações de formação promovidas na escola em estudo.
		Natureza das Ações	Referências que demonstrem a natureza das ações de formação promovidas na escola em estudo (pedagógicas/legais, etc).
		Modalidades de Formação	Referências que revelem as modalidades de formação referentes às ações de formação promovidas na escola em estudo (Oficinas, Seminários, etc)
		Objetivos das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percebidos pelos entrevistados os objetivos/Finalidades das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.
		Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percebidos pelos entrevistados as formas de diagnóstico das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.

de formação contínua no âmbito do projeto educativo da organização escolar e no desenvolvimento profissional docente.		Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de planificação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo
		Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo
		Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de avaliação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo
		Benefícios Pessoais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza pessoal, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.
		Benefícios Profissionais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza profissional, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.
		Benefícios Organizacionais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza organizacional, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.
		Reflexão Docente	Referências sobre benefícios concretos para a reflexão docente, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.
		<i>Critical Friends</i>	Referências sobre o papel da supervisão pedagógica e dos <i>critical friends</i> durante a implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.
	Projeto Educativo	Visão	Referências sobre o papel do Projeto Educativo nas instituições de ensino.
		Características	Referências concretas sobre as características do projeto educativo da escola em estudo.
		Especificidade do PE	Referências concretas sobre as particularidades do projeto educativo da escola em estudo.
		Responsabilidade da Conceção	Referências concretas sobre quem detém a responsabilidade de conceção do projeto educativo da escola em estudo.
		Objetivos	Referências sobre os principais objetivos que emanam do projeto educativo da escola em estudo.
		Implicação da Comunidade Educativa	Referências concretas sobre os níveis de implicação dos diferentes atores da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo da escola em estudo.
	Formação Contínua e Projeto Educativo	Visão	Referências sobre a articulação ou não entre a formação contínua e o Projeto Educativo da escola em estudo.

		Valoração	Referências valorativas sobre o papel da formação contínua na concretização e possível (re)construção do Projeto Educativo da escola em estudo.
		Especificidade da Formação na (re)construção do PE	Referências concretas sobre a especificidade da formação contínua da escola em estudo na (re)construção do Projeto Educativo da escola em estudo.
		Implicação – Pilares do PE	Referências concretas sobre a implicação ou não dos diferentes pilares do Projeto Educativo da escola (Académico, Atividades de Complemento Curricular, Pastoral e Formação Humana).
	Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente	Visão	Referências sobre a articulação ou não entre a formação contínua e o Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Valoração Pessoal	Referências valorativas, de natureza individual, sobre o papel da formação contínua no Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo
		Valoração Organizacional	Referências valorativas, de natureza organizacional, sobre o papel da formação contínua no Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo
		Aplicação (Mudança de Práticas – Fora Sala Aula)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho individuais (fora da sala de aula) que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Sala Aula)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho individuais (em contexto de sala de aula) que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Departamentos)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho interpares (vide em contexto departamental) que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Desenvolvimento Profissional - Competências éticas	Referências sobre aquisição de competências éticas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Desenvolvimento Profissional - Competências científicas	Referências sobre aquisição de competências científicas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Desenvolvimento Profissional - Competências didáticas	Referências sobre aquisição de competências didáticas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Desenvolvimento Profissional - Competências relacionais	Referências sobre aquisição de competências relacionais resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Desenvolvimento Profissional - Competências pedagógicas	Referências sobre aquisição de competências pedagógicas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.
		Desenvolvimento Profissional - Competências organizacionais	Referências sobre aquisição de competências organizacionais resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.

		Implicação (Ações marcantes)	Referências sobre o envolvimento pessoal nas diferentes ações de formação (ações marcantes).
		Constrangimentos	Referências sobre as principais dificuldades/constrangimentos na implementação das ações de formação contínua na escola em estudo.
Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua Referências que permitam caracterizar o posicionamento dos entrevistados face às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel da formação contínua	Evolução conceptual e metodológica	Visão	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas às dimensões em estudo.
		Conceções Pedagógicas	Referências que revelem conceções pedagógicas futuras dos entrevistados.
		Evolução conceptual-Formação contínua	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel da formação contínua.
		Evolução conceptual-Projetos Educativos	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel dos projetos educativos nas escolas.
		Evolução conceptual-Desenvolvimento Profissional	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel do desenvolvimento profissional docente.

Apêndice 9 – Plano de Análise de Conteúdo – Ilustração com exemplos reais

Dimensão	Categoria	Indicadores	Definição Operacional	Ilustração com exemplos reais (trechos das entrevistas)
Concepções Pedagógicas em Geral	Papel da Escola na Sociedade Atual	Visão	Referências sobre o papel da escola na sociedade atual.	<i>tem esta missão de ser capaz de antever e de preparar bem os alunos para aquilo que podem ser as suas exigências, que o mundo poderá exigir enquanto jovens adultos</i>
	Papel do Professor	Visão	Referências sobre o papel do Professor na escola e na sociedade atual.	<i>tem de ir fomentando as aprendizagens, tem de ser capaz de estar atento e de escutar para perceber quais são os grandes interesses dos alunos para poder ir, então, ao encontro dos seus interesses</i>
	Papel das Famílias	Visão	Referências sobre o papel das Famílias na escola e na sociedade atual.	<i>era importante envolver os pais na formação dos alunos ao longo de todo esse percurso</i>
	Papel dos Alunos	Visão	Referências sobre o papel dos Alunos na escola e na sociedade atual.	<i>os alunos, às vezes, são pouco envolvidos nas dinâmicas e não se apercebem do quão importante é tudo aquilo que eles vão fazendo desde o pré-escolar até aos níveis mais elevados de ensino, até ao 12º</i>
Concepções sobre organizações escolares aprendentes	Compreensão	Compreensão do conceito	Referências que revelem a compreensão ou não do conceito.	<i>as organizações escolares atuais têm de ser escolas aprendentes. Aprendentes no sentido em que a meta-avaliação e o metacognitivismo têm de estar relacionados</i>
	Valoração	Valoração das Organizações Escolares Aprendentes	Referências valorativas sobre o conceito, organizações escolares aprendentes.	<i>Acredito mesmo que isso permite à escola uma evolução</i>
	Características	Ações	Referências que revelem ações práticas na escola, caracterizadoras do conceito.	<i>Sem dúvida uma escola que esteja aberta à mudança e à capacidade de trabalho colaborativo</i>
		Sentimentos	Referências que revelem o posicionamento/tomadas de posição na escola, caracterizadoras do conceito	<i>um grande amor àquilo que se faz, porque, na verdade, aquilo que nos mobiliza para ir mais longe é também este amor como os pais aos filhos</i>

Conceções sobre políticas de	Fatores - Contexto Organizacional	Fatores Facilitadores	Referências que revelem fatores que possam facilitar/promover a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.	<i>uma cultura de proximidade dentro de cada ciclo entre as direções de ciclo e os seus professores</i>
		Fatores de Bloqueio	Referências que revelem fatores que possam dificultar/condicionar a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.	<i>a burocracia, muitos processos, se calhar, a falta de tempo em si</i>
	Efeitos ao nível individual/profissional na Escola	Efeitos ao nível pessoal	Referências que revelem mudanças ao nível pessoal aquando da concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.	<i>a parte biográfica ou a parte pessoal de cada indivíduo é fundamental para que se criem ligações entre as pessoas e que, realmente, haja uma equipa mais coesa</i>
		Efeitos ao nível profissional	Referências que revelem mudanças ao nível profissional aquando da concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola.	<i>E é importante, quando a chefia nos chama individualmente ou em conjunto, por núcleos, o que for... para ter uma visão clara daquilo que as pessoas estão a sentir e para verem também a melhor maneira de poderem ajudar, porque nem tudo, às vezes, é só a parte das competências que nós vamos trabalhar com os alunos, mas em termos da organização da escola também</i>
	Efeitos ao nível da organização escolar em estudo	Visão	Referências sobre o sentimento de concretização ou não do conceito na estrutura organizacional da escola.	<i>faz um trabalho excecional de questionamento constante do profissional</i>
		Organização	Referências sobre mudanças efetivas em termos de organização da organização escolar.	<i>há uma cultura do aprender constante e incute-se muito isto nos professores e depois nos alunos também</i>
		Funcionamento	Referências sobre mudanças efetivas em termos de dinâmica de funcionamento interno da organização escolar.	<i>deveríamos ter mais espaços para refletir abertamente sobre as questões de como integrar o projeto educativo nas nossas práticas</i>
		Iniciativas	Referências sobre o lançamento de iniciativas relacionadas com a concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola	<i>A própria formação contínua na nossa escola</i>
		Papel da Formação Contínua	Referências valorativas sobre as políticas de formação contínua e o seu papel na concretização do conceito ao nível da estrutura organizacional da escola	<i>toda a investigação em termos de escola aprendente, de comunidades de prática revela a importância do contexto e da construção formativa a partir das pessoas</i>
	Valoração	Valoração da Formação Contínua	Referências valorativas sobre a formação contínua de professores.	<i>Eu acho que isto da formação quando nós já estamos a trabalhar mesmo, este refresh é muito importante</i>

	Articulação da Formação Inicial com a Formação Contínua	Visão	Referências sobre como é encarada a articulação entre a formação inicial e formação contínua docentes.	<i>Eu acho que funciona quase como um complemento, porque, efetivamente, a formação inicial é, pela sua natureza, extremamente limitada</i>
		Papel das IES	Referências sobre o papel e importância das IES na articulação entre a formação inicial e formação contínua docentes.	<i>as instituições do ensino superior de formação inicial de professores não devem cortar a sua ligação com os alunos na hora em que o curso acaba</i>
		Papel dos CFAE	Referências sobre o papel dos CFAE na implementação de ações de formação contínua docente.	<i>E eu acredito que estes Centros partam destes relatórios para poder criar as suas próprias formações</i>
		Papel das Escolas	Referências sobre o papel das escolas na implementação de ações de formação contínua docente.	<i>a própria escola adotar um conjunto de formações que incidam sobre questões fundamentais de acordo com os princípios do projeto e vai, continuamente, pedindo uma reflexão aos professores na sua prática para ir acompanhando a evolução dos tempos</i>
		Papel e Implicação dos Professores	Referências sobre o papel e implicação dos Professores nas ações de formação contínua docente.	<i>As pessoas acabavam por fazer formação não só pelo real interesse em se desenvolverem, muitas vezes, era para contabilizar... mas só pela questão dos créditos</i>
	Participação	Implicação dos Professores em ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre o envolvimento dos professores nas ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	<i>os professores, por sua vez, escolhem-nos porque tinham de ser creditados para poder passar de escalão</i>
		Implicação dos Professores em ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre o envolvimento dos professores nas ações de formação contínua docente promovidas pelas escolas em geral.	<i>vejo que há muita gente que põe a formação de lado</i>
	Visão	Objetivos das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados os objetivos das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	<i>esses objetivos eram definidos pelo Diretor do Agrupamento</i>
		Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de diagnóstico das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	<i>nesse Agrupamento, era sempre feito um levantamento dos professores, em Departamento, daquilo que eram as necessidades sentidas</i>
		Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de planificação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	<i>o Plano de Formação era definido em conjunto com as necessidades sentidas e as necessidades detetadas pelo avaliador</i>

Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola		Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de implementação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	<i>A implementação, às vezes, por muitos constrangimentos até orçamentais, nem sempre se tornava exequível</i>
		Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pelos CFAE	Referências sobre como são percecionados pelos entrevistados as formas de avaliação das ações de formação contínua docente promovidas pelos CFAE.	<i>no final do ano, voltavam a procurar-nos no sentido de nós devolvermos o que nós tínhamos achado, se tinha correspondido ou não e que efeito isso tinha tido na prática</i>
	Associação Livre de Ideias	Projeto Educativo	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”	<i>Liberdade, Inovação e Humanismo.</i>
		Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”	<i>Motivação, Conhecimento e Colegialidade.</i>
		Constrangimentos ao Desenvolvimento Profissional Docente	Análise de Frequências Absolutas e Relativas e construção de “Nuvem de Palavras”	<i>Dinamismo, Competência e Autonomia</i>
	Compreensão	Compreensão do conceito “Formação Centrada na Escola”	Referências que revelem a compreensão ou não do conceito “formação centrada na escola”.	<i>é uma formação que parte da realidade específica de cada escola</i>
	Valoração	Valoração da “Formação Centrada na Escola”	Referências valorativas sobre o conceito “formação centrada na escola”	<i>é importante que exista uma estrutura com elementos onde essas leituras são canalizadas, são organizadas e são devolvidas sob a forma de formação</i>
	Aplicação das Políticas de Formação Contínua	Visão (Aplicação de uma Formação Centrada na Escola)	Referências que indiquem a aplicação ou não do conceito “formação centrada na escola” na escola em estudo.	<i>tem de haver formações para todos os níveis de ensino, porque o projeto educativo não se centra só num nível de ensino, mas num todo</i>

		Especificidades	Referências que indiquem exemplos específicos da aplicação do conceito “formação centrada na escola” na escola em estudo.	<i>temos procurado ser coerentes com a formação que é proposta às pessoas</i>
		Autonomia de Escola	Referências que indiquem a possível relação entre a aplicação do conceito de “formação centrada na escola” e as especificidades próprias da escola em estudo, particular e cooperativa, em particular a autonomia consagrada na lei.	<i>somos uma escola com autonomia, nós podemos dizer às pessoas em que precisamos que elas sejam formadas ou o que nos basta como formação</i>
		Similitudes com outras formações	Referências que indiquem exemplos concretos de similitudes entre as ações de formação promovidas na escola em estudo e outras ações de formação.	<i>Com algumas características, é evidente, diferentes, mas não... na substância, não são tão diferentes assim</i>
		Diferenças em relação a outras formações	Referências que indiquem exemplos concretos de aspetos diferenciadores entre as ações de formação promovidas na escola em estudo e outras ações de formação.	<i>nas outras ações de formação por onde eu passei, não conhecíamos os formadores, nem eles a nós</i>
		Atitudes	Referências que demonstrem mudanças individuais verificadas face às ações de formação promovidas na escola em estudo.	<i>Acho que foi um trabalho longo, bem pensado, penoso, trabalhoso, mas que teve frutos que não se imaginavam</i>
		Iniciativas	Referências que demonstrem a implementação de iniciativas organizacionais que resultem das ações de formação promovidas na escola em estudo.	<i>a parte dos grupos heterogêneos era a única coisa que ainda faltava e foi feito</i>
		Natureza das Ações	Referências que demonstrem a natureza das ações de formação promovidas na escola em estudo (pedagógicas/legais, etc).	<i>formações associadas à formação humana</i>
		Modalidades de Formação	Referências que revelem as modalidades de formação referentes às ações de formação promovidas na escola em estudo (Oficinas, Seminários, etc)	<i>Penso que todo o seminário, toda a iniciativa de trazer cá pessoas para falar das mais variadas áreas do conhecimento e das expressões artísticas que tem havido</i>

	Objetivos das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percebidos pelos entrevistados os objetivos/Finalidades das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	<i>Objetivos de encontrarmos este tronco comum e esta identificação com o projeto educativo, porque pode haver muito boas práticas sem haver este tronco comum, mas não dá consistência ao projeto educativo</i>
	Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percebidos pelos entrevistados as formas de diagnóstico das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	<i>Os diretores de ciclo. Têm de conhecer bem os professores que têm à frente para conseguirem proporcionar formações adequadas</i>
	Formas de Planificação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percebidos pelos entrevistados as formas de planificação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo	<i>Essas necessidades são discutidas e, a partir dessas necessidades, será feito o plano de formação</i>
	Formas de Implementação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percebidos pelos entrevistados as formas de implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo	<i>Foi numa instituição de ensino privado superior</i>
	Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pela Escola	Referências sobre como são percebidos pelos entrevistados as formas de avaliação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo	<i>a avaliação é informal, mas, dentro dessa informalidade, sempre foram recolhidos dados</i>
	Benefícios Pessoais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza pessoal, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	<i>E eu gosto sempre de ouvir aqui outras opiniões e outras maneiras também de estar com os alunos</i>
	Benefícios Profissionais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza profissional, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	<i>Adaptabilidade, ou seja, a capacidade de adaptação ao contexto</i>
	Benefícios Organizacionais	Referências sobre benefícios concretos, de natureza organizacional, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	<i>foi essencial, por exemplo, esta última formação, que decorre há três anos, em avaliação. Foi essencial até para nós encontrarmos a nossa identidade enquanto Departamento</i>

		Reflexão Docente	Referências sobre benefícios concretos para a reflexão docente, que possam resultar da implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	<i>As pessoas têm-se repensado, têm pensado, têm adequado práticas ou devem adequar práticas a esta nova forma, têm de adequar instrumentos</i>
		Critical Friends	Referências sobre o papel da supervisão pedagógica e dos <i>critical friends</i> durante a implementação das ações de formação contínua docente promovidas na escola em estudo.	<i>o feedback que foi dando acho que foi muito enriquecedor e ajuda-nos, de facto, a colmatar ou a modificar algumas coisas que estejam mal e a melhorar as que estejam menos bem</i>
	Projeto Educativo	Visão	Referências sobre o papel do Projeto Educativo nas instituições de ensino.	<i>Projeto educativo é no fundo por no papel a visão da comunidade escolar sobre o que pretende alcançar</i>
		Características	Referências concretas sobre as características do projeto educativo da escola em estudo.	<i>O projeto educativo do [nome do colégio] é um documento aberto, literalmente, aberto</i>
		Especificidade do PE	Referências concretas sobre as particularidades do projeto educativo da escola em estudo.	<i>O facto de termos aqui um Departamento da Formação Humana acho que diz muito do nosso projeto e do que se pretende também formar no nível ético, moral dos alunos</i>
		Responsabilidade da Conceção	Referências concretas sobre quem detém a responsabilidade de conceção do projeto educativo da escola em estudo.	<i>Quem fez o projeto educativo foi a direção do colégio</i>
		Objetivos	Referências sobre os principais objetivos que emanam do projeto educativo da escola em estudo.	<i>Se temos uma parceria com a Companhia de Jesus, teríamos de adotar esses quatro pilares, não é? Foi, quase diria, imposto</i>
		Implicação da Comunidade Educativa	Referências concretas sobre os níveis de implicação dos diferentes atores da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo da escola em estudo.	<i>Quando nós chegámos, já estava tudo feito. Eles venderam-nos aquele produto</i>
	Formação Contínua e Projeto Educativo	Visão	Referências sobre a articulação ou não entre a formação contínua e o Projeto Educativo da escola em estudo.	<i>Tendo em conta a nossa identidade e os valores fundamentais da nossa identidade que depois acontece a formação para aprofundar, para desenvolver todos esses pontos</i>

		Valoração	Referências valorativas sobre o papel da formação contínua na concretização e possível (re)construção do Projeto Educativo da escola em estudo.	<i>há uma aprendizagem do conhecimento nos vários campos que pode enriquecer quer o professor individualmente e o projeto educativo</i>
		Especificidade da Formação na (re)construção do PE	Referências concretas sobre a especificidade da formação contínua da escola em estudo na (re)construção do Projeto Educativo da escola em estudo.	<i>se o projeto educativo não é fechado nem estático, a formação contínua contribuirá para que esse projeto se alargue, se adense, se enriqueça por via das melhorias que a formação traz aos seus agentes</i>
		Implicação – Pilares do PE	Referências concretas sobre a implicação ou não dos diferentes pilares do Projeto Educativo da escola (Académico, Atividades de Complemento Curricular, Pastoral e Formação Humana).	<i>a formação, eventualmente, não tem contemplado as áreas todas. Particularmente, as ACC</i>
	Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente	Visão	Referências sobre a articulação ou não entre a formação contínua e o Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>qualquer formação, em teoria, visa esse desenvolvimento profissional</i>
		Valoração Pessoal	Referências valorativas, de natureza individual, sobre o papel da formação contínua no Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo	<i>ao desenvolver essa formação contínua estamos também a desenvolver o nosso posicionamento pessoal em relação a esses mesmos valores</i>
		Valoração Organizacional	Referências valorativas, de natureza organizacional, sobre o papel da formação contínua no Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo	<i>difícilmente, sem existir essa formação... dificilmente, nós tínhamos seguido no sentido em que seguimos</i>
		Aplicação (Mudança de Práticas – Fora Sala Aula)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho individuais (fora da sala de aula) que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>reorganizar a minha maneira de avaliar os alunos</i>
		Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Sala Aula)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho individuais (em contexto de sala de aula) que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>passamos de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem</i>

		Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Departamentos)	Referências concretas sobre mudanças de práticas profissionais e modos de trabalho interpares (vide em contexto departamental) que resultem da formação contínua enquanto promotora de Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>houve ganhos importantes no nível do trabalho nos departamentos, na capacidade de os departamentos olharem para aquele que é o seu conteúdo de trabalho efetivo</i>
		Desenvolvimento Profissional - Competências éticas	Referências sobre aquisição de competências éticas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>Interioridade no sentido de perceber que a minha ação se integra num plano maior e que é bom que seja vivida também por dentro</i>
		Desenvolvimento Profissional - Competências científicas	Referências sobre aquisição de competências científicas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>os resultados obtidos que também são importantes, porque essa parte científica também é importante</i>
		Desenvolvimento Profissional - Competências didáticas	Referências sobre aquisição de competências didáticas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>a forma como organizo ou como são organizadas as aulas</i>
		Desenvolvimento Profissional - Competências relacionais	Referências sobre aquisição de competências relacionais resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>Acho mesmo essencial isso para todos os professores conhecerem um bocadinho o que se passa noutros ciclos</i>
		Desenvolvimento Profissional - Competências pedagógicas	Referências sobre aquisição de competências pedagógicas resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>como eu ajudo, por exemplo, a que eles progridam, como trabalho melhor os comportamentos para gerar não roturas, mas avanços</i>
		Desenvolvimento Profissional - Competências organizacionais	Referências sobre aquisição de competências organizacionais resultantes do Desenvolvimento Profissional Docente da escola em estudo.	<i>E escola aberta à mudança</i>

		Implicação (Ações marcantes)	Referências sobre o envolvimento pessoal nas diferentes ações de formação (ações marcantes).	<i>Eu gostei muito da primeira formação que tive sobre pedagogia inaciana</i>
		Constrangimentos	Referências sobre as principais dificuldades/constrangimentos na implementação das ações de formação contínua na escola em estudo.	<i>O nosso principal constrangimento tem sido, efetivamente, o tempo</i>
Perspetivas futuras – Políticas de formação contínua	Evolução conceptual e metodológica	Visão	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas às dimensões em estudo.	<i>as mudanças no nível concetual dependem do rumo daquela que é a visão que o Ministério da Educação tem da escola</i>
		Conceções Pedagógicas	Referências que revelem concepções pedagógicas futuras dos entrevistados.	<i>as novas tecnologias têm um papel ou vão ter um papel muito importante e vão ocasionar ou vão causar muitos mais desafios, porque o papel do professor vai ter de ser repensado e vai sofrer algumas mudanças</i>
		Evolução conceptual- Formação contínua	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel da formação contínua.	<i>a grande mudança vai ocorrer (e eu espero poder vir a participar nessa mudança)... das instituições de ensino superior estarem a virar-se mais para a formação contínua</i>
		Evolução conceptual- Projetos Educativos	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel dos projetos educativos nas escolas.	<i>acredito que seja um modelo que, daqui a uns anos, ganhe consistência suficiente para poder ser replicado, por exemplo</i>
		Evolução conceptual- Desenvolvimento Profissional	Referências que revelem a perspetiva dos entrevistados quanto às possíveis evoluções conceptuais e metodológicas, relativas ao papel do desenvolvimento profissional docente.	<i>e haverá sempre um domínio (e agora falando mesmo no domínio das metas), onde nós poderemos ser acompanhados ou confrontados com outras práticas e daí a riqueza da partilha e da interação com outras pessoas</i>

Apêndice 10 – Notas de Campo

Nota de Campo nº 1

Data	2 de setembro de 2011
Contexto	Ações de Formação sobre o “Educador Inaciano – Uma abordagem prática”
Participantes	Professores e Educadores
Descrição Geral	Nesta ação de formação que foi replicada nos primeiros quatro anos letivos, foi proporcionada uma aproximação ao paradigma pedagógico em que se estrutura o projeto educativo. Para além do aprofundamento dos seus cinco eixos, contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação, foi transmitido que em face dos crescentes desafios da sociedade <i>“numa escola Inaciana estes desafios devem ser encarados no seu projeto educativo de modo a que os seus profissionais estejam comprometidos com um trabalho de qualidade.”</i> De relevar também que foram mobilizadas, em algumas destas formações, fundamentos expressos no documento <i>Ratio Studiorum</i> em que se evidencia que o maior segredo do sucesso de uma escola será pela preservação da <i>“boa disposição dos professores”</i> , sendo que os professores <i>“zelosos e cumpridores não devem ser, sob esse pretexto, sobrecarregados com outras atividades”</i> .

Nota de Campo nº 2

Data	8 de outubro de 2014
Contexto	Seminário sobre o “Paradigma Pedagógico Inaciano”
Participantes	Professores e Educadores
Descrição Geral	Este seminário teve lugar no auditório para todos os professores e educadores, com a presença das chefias de topo e intermédias, realizando-se numa 4ª feira à tarde, espaço semanal sempre reservado a reuniões e/ou formações. Neste seminário foi retomada a reflexão no paradigma pedagógico inaciano, apresentado como um retomar à formação em que todos os docentes participaram aquando do seu início de funções. No final da reunião no espaço de intervenções, a direção pedagógica interveio no sentido de transmitir que seria necessário um reforço da formação em pedagogia inaciana na escola, questionando abertamente todos os presentes de como a escola poderia proporcionar aos docentes mais tempo e espaço para a reflexão, assumindo desta forma que até ao momento haverá aspetos a melhorar nesse âmbito, bem como lacunas ao nível da formação inaciana, por não estarem a ter o impacto que as chefias esperariam. No período de tempo pós seminário foi possível recolher alguns dados de partilhas de alguns professores entre si, notando-se assim, pelo menos, que as reuniões e formações não são indiferentes aos docentes e leva-os a comentar e a debater, procurando contextualizar essas iniciativas. Em suma, algumas das principais ideias centravam-se no facto de as chefias poderem estar a assumir que a pedagogia inaciana não estava a <i>“marcar a diferença”</i> na escola, ou que até poderia estar até a um certo ponto, faltando depois à generalidade dos docentes, na sua perspetiva, a capacidade para aprofundar essa pedagogia. Adicionalmente, a possível assunção de que os docentes estão, não raras vezes, com uma sobrecarga de trabalho que não lhes permite ter disponibilidade física e mental para esse aprofundamento e incorporação plena da pedagogia inaciana, tal como expresso por algumas intervenções de docentes a referirem isso mesmo, <i>“não temos tempo”</i> e a dificuldade que emerge desta, nas relações familiares e sociais.

Nota de Campo nº 3

Data	2 de julho de 2015
Contexto	Formação sobre a “Avaliação das Aprendizagens”
Participantes	Professores e Educadores
Descrição Geral	<p>A sessão veio no seguimento de um fórum em <i>open space</i>, em que cada departamento colocou, ao longo do vasto piso em que estão implantados os departamentos curriculares, com um jardim interior no centro, um conjunto de <i>posters</i>, sintetizando os desenvolvimentos em sede de departamento, resultante da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens”, particularmente na tentativa de incorporação das atitudes e na revisão dos critérios de classificação. A sessão teve a orientação do formador interno e da <i>critical friend</i>, investigadora e professora numa IES. Grande parte dos docentes tira notas, na agenda da escola ou em equipamentos eletrónicos, outros, a maioria, apenas assiste sem tirar notas. O formador interno começou por transmitir um conjunto de dados resultantes de um questionário aplicado aos alunos, tendo em vista aferir o seu conhecimento quanto aos critérios de classificação, contrapondo com as conceções dos docentes de cada disciplina. Os dados apontaram para algumas discrepâncias de perceção de alunos em contraponto com a dos docentes, realçando assim a necessidade de um maior trabalho a ser desenvolvido na forma como é transmitida a mensagem a alunos e encarregados de educação. As disciplinas onde houve maior homogeneidade entre as conceções dos docentes e dos alunos, quanto à forma como são avaliados, foi nas Ciências Físico-Químicas e Educação Física, situando-se no campo oposto as disciplinas de História e Educação Visual, registando a Geografia o maior desvio padrão. Neste enquadramento, aproveitou para introduzir as próximas fases da formação “Avaliação das Aprendizagens”, em que se pretende a continuação da reflexão crítica do objeto de avaliação de cada disciplina, de como incorporar as atitudes, de como envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem, sintetizando numa expressão o foco que deve orientar os docentes: “<i>O que eu quero que os alunos aprendam?</i>”. Neste sentido, foi avançado que será mantido o recurso a aulas observadas nos próximos anos letivos, numa perspetiva de desenvolvimento profissional docente, operacionalizando-se as observações em quatro grandes eixos: Observações intra-departamentos e pela equipa de formadores (como tem ocorrido), mas também observações inter-departamentos e intra-conselhos de turma. Por último, interveio a <i>critical friend</i> que tem acompanhado a oficina de formação, para partilhar o trabalho desenvolvido até ao momento. Referiu que, a generalidade dos professores, se têm mostrado “<i>realmente interessados, com capacidade para confrontar o trabalho realizado em departamento com os outros departamentos, e capacidade de aceitação da crítica</i>”. A amiga crítica continuou frisando que este tipo de ações são “<i>raras, não fazem parte da cultura profissional docente instituída</i>” elencando que neste caso, sentindo “<i>as bases do projeto educativo</i>” se conseguiu criar uma “<i>efetiva comunidade de aprendizagem, com espaço e condições para conseguir dar lugar à produção de conhecimento profissional.</i>”</p>

Nota de Campo nº 4

Data	11 de novembro de 2015
Contexto	Seminário sobre a “Aprendizagem Centrada no Aluno”
Participantes	Professores e Educadores
Descrição Geral	<p>A sessão foi dirigida pela direção pedagógica da escola, com apontamentos ocasionais por parte do formador interno responsável pela oficina “Avaliação das Aprendizagens”. Inicou-se com a apresentação do vídeo “student centered learning” (https://www.youtube.com/watch?v=e6ieXLVCss4) que foca o papel de um ensino personalizado, baseado nas competências e no estabelecimento de relações afetivas entre educadores e aprendentes, seguindo-se a aplicação de um breve questionário aos professores e educadores que sinteticamente solicitava, através de escalas de 10 pontos, o grau de aproximação das conceções de cada docente quanto à valorização deste ensino centrado nos alunos, bem como o grau de aproximação que julga possuir neste momento a este modelo. Por outro lado, solicitava a perceção de cada docente quanto à aproximação da escola no seu todo a este modelo. De seguida, a direção pedagógica lançou um vasto conjunto de alertas que lhes foi chegando nos últimos tempos, particularmente por via dos encarregados de educação, que parecem apontar para um ainda longo afastamento da escola e da generalidade dos docentes à concretização deste modelo e, por inerência, também da pedagogia inaciana, levando a um vasto conjunto de questões no final, focando-se muitos docentes num aspeto que vem sendo recorrente, a questão da falta de tempo, sentindo-se nos dias seguintes, em muitos departamentos, pelas conversas dos docentes, que estes sentiram uma mensagem de forte crítica e que não terá sido bem acolhida.</p>

Nota de Campo nº 5

Data	20 de abril de 2016
Contexto	Seminário sobre a “Rede de Escolas Jesuítas da Catalunha e a Aprendizagem Centrada no Aluno”
Participantes	Professores e Educadores
Descrição Geral	<p>A sessão foi dirigida pelo conselho de orientação educativa, tendo como principal objetivo a partilha de informações e perspetivas sobre a visita que este conselho de orientação da escola realizou, no início do 3º período, à rede de escolas jesuítas da Catalunha tendo em vista conhecer melhor as suas práticas. Esta intenção já tinha sido manifestada através de <i>emails</i> enviados pela direção pedagógica ao longo do ano letivo e também no seguimento do exposto na nota de campo nº 4. Pela sua clareza, reproduzem-se alguns trechos de uma dessas mensagens eletrónicas, onde se apela aos docentes que procurem conhecer melhor essa realidade da Catalunha e onde está amplamente assumida a vontade de envolver cada vez mais todos os professores num caminho ainda por definir e que para essa definição e construção estão todos convocados.</p> <p><i>“Ainda se lembram de quando, no 1º período, falámos em MUDANÇA (...) pois bem, isso assustou alguns, mas tinha um sentido, que era o de pormos toda a gente no mesmo barco, que vai fazer – que já está a fazer – um caminho novo. (...) Estamos de acordo que podemos fazer muito melhor? Percebemos que isso é possível? Como? Como, em concreto no (nome da escola), à luz do que está a acontecer nestas escolas da Catalunha, e aproveitando da sua história, aquilo que para nós é bom, desejável e possível? (...). Conto convosco neste processo de mudança. Conto que cada um se implique nela.”</i></p> <p>A sala de conferências encontrava-se lotada e, como habitual, a maioria dos docentes apenas escuta, sem tomar qualquer nota, outros optam por ir anotando alguns aspetos que julgam importantes, seja em papel ou através dos <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i>. Apesar de serem convidados a irem intervindo ao longo do seminário, só uma pequena parte dos docentes o decidiu fazer, verificando-se que o sentido das mesmas se inclinou, quase exclusivamente, para a indagação de como seriam incorporadas as lógicas dessas escolas da Catalunha na escola em concreto, bem como para algumas preocupações específicas de cada departamento curricular e ciclo de ensino. Contudo, um ponto prévio, um aspeto bem vincado pelo conselho de orientação educativa que conduziu a sessão foi a de que a intenção da escola não seria, nem nunca foi esse o propósito da sua visita, o querer reproduzir liminarmente as suas lógicas, até por que são contextos completamente diferentes. Em síntese, outros aspetos veiculados foi o de esta escola ter sido a primeira comitiva portuguesa a tomar contacto presencial com a realidade das escolas jesuítas da Catalunha, estando presentes no período da sua visita muitas comitivas de outras escolas públicas e privadas de Espanha e da América Latina; o facto de na rede de escolas jesuítas da Catalunha as principais mudanças estarem, à partida, a dar-se não tanto através de dimensões técnicas mas particularmente através de mudanças culturais; no âmbito desta mudança de arquétipos, os professores que iniciaram em alguns anos e ciclos algumas mudanças na prática e na própria reconfiguração das salas de aula foram convidados, sendo a ideia que estes possam eventualmente ir envolvendo os restantes docentes nestas mudanças de paradigma, bem como o procurar envolver toda a comunidade escolar, sem saberem muito bem até onde chegarão, mas confiantes e seguros essencialmente por um efetivo trabalho em equipa. No final da sessão um dos diretores de ciclo fez uma síntese destes aspetos e das intervenções, terminando a direção pedagógica com a indicação dos próximos passos relativamente à possível incorporação de algumas lógicas na escola em concreto, tendo sempre presente que o foco está colocado no reforço do ensino e aprendizagens centradas no aluno. Assumindo que todos se encontram “no mesmo barco”, apelou-se, em primeiro lugar, à confiança nas diferentes lideranças e também para a reflexão comprometida e contínua que cada elemento deveria realizar. Neste sentido, tendo em vista o discernimento de um caminho ainda por construir, foram propostas reuniões individuais entre as chefias de topo e intermédias com cada professor e educador, após o término das atividades letivas, em junho e julho.</p>

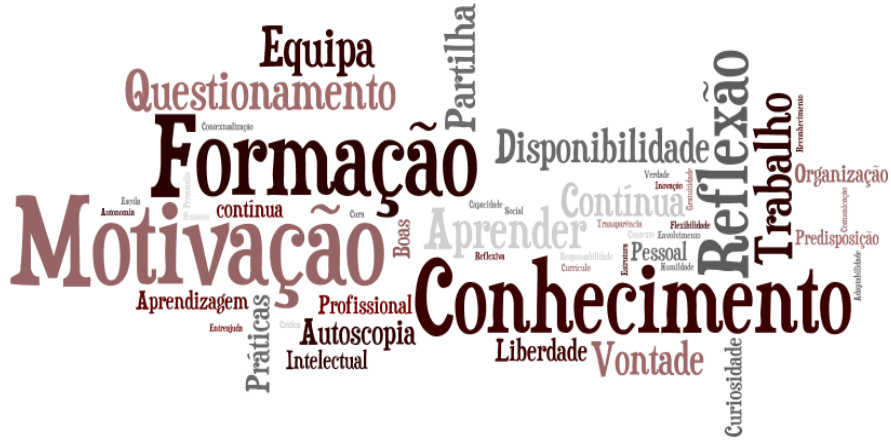
Apêndice 11 – Word Clouds – Associação Livre de Ideias

Word Cloud 1.1. – Análise Agrupada das Características do Projeto Educativo



Word Cloud 1.2. – Análise Nominal das Características do Projeto Educativo





Word Cloud 2.2. – Análise Nominal dos Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente



Word Cloud 3.1. – Análise Agrupada das Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente



Word Cloud 3.2. – Análise Nominal das Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente



Apêndice 12 – Transcrição Integral de uma Entrevista

Entrevistado: E8

Função: Diretor do 3.º ciclo, Coordenador do Departamento, Formador Interno e Externo

Grupo Disciplinar: Educação Física

Idade: 51 anos

Tempo de Serviço: 28 anos

Género: Masculino

Habilitações: Mestrado

Antiguidade na Escola: 5 anos

Entrevistador: Obrigado, mais uma vez, pela disponibilidade... Ia começar por pedir-te, se possível (para iniciarmos aqui um primeiro bloco caracterizador), a tua função, o grupo disciplinar a que pertences e as habilitações, para já.

Entrevistado: Sou Diretor do 3.º ciclo, coordenador do Departamento de Educação Física, o grupo de origem é Educação Física. Sou licenciado em Educação Física, ramo de formação educacional, mestre em Ensino de Educação Física, pós-graduado em Supervisão Pedagógica e mais outra coisa qualquer.

Entrevistador: A tua idade, se possível.

Entrevistado: 51 anos.

Entrevistador: O teu tempo de serviço total?

Entrevistado: 28 anos.

Entrevistador: Faz uma breve descrição do teu percurso profissional.

Entrevistado: Eu fiz estágio integrado no curso. Portanto, era o 5.º ano da licenciatura. Depois, fiquei um ano colocado na escola onde fiz estágio. Depois, no segundo ano de concurso, fiquei efetivo... fiquei em Almada. Depois, no terceiro ano de concurso, fiquei na escola onde... estou efetivo, na escola, estive 20 anos. Nessa escola, fui...

Entrevistador: Uma escola pública?

Entrevistado: Uma escola pública. Nessa escola, desempenhei todas as funções, desde o Conselho Diretivo (não fui nunca presidente do Conselho Diretivo), mas Conselho Pedagógico, coordenador do projeto educativo, coordenador de diretores de turma, coordenador das áreas curriculares não disciplinares. Portanto, foi assim um bocadinho conhecer a escola em todas as suas dimensões. Até, depois, há cinco anos, ter vindo para o (nome da escola). Ao mesmo tempo, já há alguns anos que sou assistente convidado na Faculdade de Motricidade Humana, essencialmente na área da coordenação dos estágios do 2.º ano do 2.º ciclo do mestrado em ensino. E aí leciono também uma disciplina do 1.º ano do 2.º ciclo.

Entrevistador: Faz uma breve reflexão, se possível, sobre o papel, hoje em dia, da escola, na sociedade atual. E também o papel do professor, na escola, na sociedade atual.

Entrevistado: Essa pergunta não é fácil, não é? O papel da escola (e resumindo muito) é o tradicional: é passar um conjunto de conhecimentos aos alunos que lhes permitam, mais do que ter ferramentas para o futuro, saber com que esse futuro se pode construir. O papel do professor, nestes dias, é um papel que sofreu uma transformação muito grande à qual eu acho que nem todos os ambientes, onde o professor se move, estão preparados ou estão organizados para essa mudança, havendo claramente, neste momento, uma incongruência entre aquilo que são os desafios e aquilo que são as características, quer formativas quer de ação, dos professores. Portanto, existe aqui uma dificuldade na afirmação daquilo que é a escola muito, por um lado, por se exigir à escola coisas que ela não tem de dar e, por tabela, também se exigir isso ao professor; e, por outro lado, pela escola e os professores também não terem ainda encontrado ou refletido o suficiente sobre aquilo que é o seu papel nos dias de hoje, num contexto para além das questões da massificação, que já não vêm de agora, e que têm também associadas as questões das novas tecnologias, das possibilidades que os alunos têm de outro tipo de formações. Portanto, tudo isso traz uma... problematiza muito o papel da escola e do professor.

Entrevistador: Entrando aqui num outro bloco, digamos assim, sobre conceções sobre organizações escolares aprendentes em geral. Apesar de não ser o foco central da investigação, achou-se por bem fazermos uma incursão aqui neste ponto. Na tua opinião, obviamente, que interpretação fazes daquilo a que se convencionou designar por organizações escolares aprendentes ou escolas aprendentes?

Entrevistado: Mais do que entendendo a escola como comunidade aprendente, muito falado nas pessoas que lá estão... mais comunidade prática ou comunidade de prática aprendente do que propriamente de escolas... mas os conceitos estão próximos, não é? Eu acho que aquilo que se pretende dizer (e os diferentes autores têm estudado essa área quer da parte organizacional quer da parte muito ligada à formação) que o contexto onde as pessoas estão é o melhor contexto para que se desenvolvam os processos de aprendizagem sobre a sua função. E isso é algo com o qual eu concordo em absoluto. Não acredito mesmo em formações que não sejam contextualizadas e, quando digo contextualizadas, não é serem no sítio onde as pessoas trabalham. É serem promovidas a partir e por aqueles que nesses sítios trabalham, obviamente, com ajudas externas, com possibilidades de cooperação com outras entidades, cujos principais caminhos formativos a serem definidos para uma determinada escola sejam construídos a partir da identificação das suas necessidades e da utilização dos recursos que têm mais à mão que são os seus recursos.

Entrevistador: E, na tua perspetiva (já abordaste alguns, mas não sei se queres aprofundar), quais são as grandes características de uma escola aprendente? Também pensando um pouco numa das suas vertentes, que referiste e bem, mesmo especificamente da parte organizacional.

Entrevistado: Da parte organizacional e entendendo um pouco as lógicas de organização hierárquica daquilo que são as dimensões, eu acredito em organizações que têm uma grande... havendo uma referência da liderança, que as lideranças sejam claras e espalhadas em diferentes níveis, se manifestem em diferentes níveis. Portanto, acho mesmo que só funcionam quando aqueles, que estão nos diferentes patamares para exercer as suas funções de liderança, as exercem... e, para isso, é preciso uma grande capacidade das chefias de perceberem os espaços necessários para que essa liderança funcione e dando condições... quando digo condições são tempos... mais do que os tempos, é a ideia perante a escola clara de que aquelas lideranças são para funcionar e têm uma determinada função. Portanto, deixando muito claro que aquilo é para funcionar assim. Portanto, acredito plenamente numa organização escolar onde as lideranças tenham um peso essencial. A pergunta... recorda?

Entrevistador: As características de uma escola aprendente.

Entrevistado: Dentro desta liderança, esteja muito presente que a função que se desempenha na escola é uma função em constante mudança. E isso implica uma característica ou uma competência, que é essencial para os

professores, que é a capacidade de refletirem. Portanto, a escola aprendente é aquela que consegue fazer perceber aos seus membros que têm de refletir, a todo o momento, sobre as suas práticas, sobre as suas ações. E a partir dessa reflexão construir novos ou melhores caminhos para aquilo que é feito. E isso é um papel que cabe a todos, mas, para mim, muito claramente, cabe também muito às lideranças que existem na escola.

Entrevistador: Exato. Que aspetos consideras poderem facilitar e, por outro lado, constranger ou dificultar a aprendizagem organizacional das escolas?

Entrevistado: Os aspetos já referi mais ou menos e que têm que ver com esta planificação das características em que se desenvolvem os processos de desenvolvimento dos professores e da escola e que tem muito que ver com as lideranças. Os fatores constrangedores, por um lado, no geral, acho que é uma cultura de acomodação que existe entre os profissionais docentes e alguma dificuldade em encontrarem o centro da sua profissionalidade. E com isso não serem capazes de discutir aquilo que verdadeiramente é importante e que, para mim, tem que ver com a capacidade que as pessoas têm de ter de conduzir uma aula. Acho que os fatores constrangedores são não se tornar claro, para as pessoas, as possibilidades ou os ambientes em que podem desenvolver essa sua reflexão e, muitas vezes, ideias que até podem parecer no discurso e no papel muito descentralizadoras, mas são, no seu essencial, centralizadoras: “Eu sei o que é preciso. Eu vou fazer.” E nunca se constrói muito as coisas a partir das verdadeiras necessidades dos professores.

Entrevistador: Entrando noutro bloco: concepções sobre políticas de formação contínua em geral... Aqui, se possível, ainda essencialmente mais em termos globais, depois, vamos-nos focar aqui, na escola... Que importância atribuis, em termos gerais, à formação contínua no contexto educativo? Aliás, há pouco, quando fizeste a caracterização do teu percurso profissional (e para ficar registado)... és formador interno... já agora, também, se possível, e enquadrando aqui esta questão, já tinhas experiência enquanto formador?

Entrevistado: Sim, tenho. Eu sou formador certificado na área das Didáticas e da Educação Física, mas trabalho, há muito tempo, no âmbito da supervisão, essencialmente da supervisão, quer no nível do 1.º ciclo quer no 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário. Essencialmente, tem passado por aí.

Entrevistador: Que importância atribuis, em termos gerais, à formação contínua no contexto educativo?

Entrevistado: A formação contínua é dos cânones, é algo essencial. Os processos de formação contínua é que são aqueles mais questionados, que precisam de ser... e não acho que seja por culpa de ninguém, em particular. Acho é que se conotou a formação contínua com sempre com algo que vem de fora. Portanto, com uma lógica desse tipo. Eu acho que isso condicionou muito as verdadeiras possibilidades de as pessoas se formarem continuamente, não é? Acho que as ideias, que vêm de fora, são essenciais. Aquilo que noutros contextos, nomeadamente no contexto universitário, pode trazer a quem está no terreno, é uma informação muito importante, mas não pode ter o exclusivo nem a primazia para os efeitos formativos, não é? E, portanto, acho que aí tem havido aquilo que muitos autores chamam como escola reflexiva e sempre com o centro da dinâmica naquilo que é a capacidade de os seus atores poderem desenvolver-se. E os processos de formação contínua, mesmo quando estão formalmente organizados pelo Conselho Científico da Formação de Professores, não abrangem tudo. Repara, aquilo que houve mais foram cursos de formação ao contrário de oficinas de formação que até era mais difícil de haver a possibilidade de creditação. Era sempre mais fácil de haver creditação num curso de formação do que para uma oficina de formação.

Entrevistador: Já agora, peço desculpa. Não te esqueças do que vais continuar a dizer. Na recolha documental, vi todas as ações de formação cá da escola e, de acordo com esses *standards*, digamos assim, do Conselho Científico-Pedagógico lá de cima, classifiquei a ação de formação que estás a dirigir como sendo uma oficina de formação. Tu classificarias como... só para confirmar?

Entrevistado: É o mais próximo. É oficina no conceito em que as pessoas recolhem, para levar para uma outra dimensão de análise, um conjunto de ideias e de problemáticas.

Entrevistador: Era só para confirmar se tinha classificado corretamente, visto não ter sido solicitada acreditação.

Entrevistado: Acho que sim. É o mais perto que existe, embora não haja a preocupação de... Porque acho que isso também é uma outra característica que é: quanto mais maleáveis forem os processos formativos, mais ajustados serão por princípio. Haja alguém dentro das lideranças que tenha a capacidade de os promoverem neste sentido. Mas, como estava a dizer, os processos de formação contínua, muitas vezes, são muito conotados com essa ideia externa que eu penso que, sendo importante, não é aquilo que poderá fazer a diferença. E, hoje em dia, toda a investigação em termos de escola aprendente, de comunidades de prática revela a importância do contexto e da construção formativa a partir das pessoas, dos atores desse contexto.

Entrevistador: Qual é a tua posição quanto às políticas de formação contínua, pondo em relação a formação inicial? Portanto, o papel de cada uma delas? E se se interligam ou não? Na tua opinião, estão muito estanques?

Entrevistado: Eu tenho a felicidade de poder estar no ensino superior também, que é onde... e estar muito ligado a uma área de formação de professores, não é? Portanto, estou claramente num curso de formação de professores. Tenho trabalhado muito também em termos de investigação sobre os processos de formação inicial, tentando garantir que haja uma formação inicial que seja o mais adequada possível àquilo que são os desafios da escola, sendo que, hoje, falar em formação inicial é uma coisa complicada, porque o hiato, que existe entre o fim de um curso e a possibilidade de os recém-licenciados poderem lecionar, é um hiato demasiado grande que faz que a maior parte deles se desmobilize das tarefas de ensino. Mas não acho que... quer dizer, não sei se tem de haver uma relação entre a formação inicial e a formação contínua. Acho que há conteúdos da formação inicial que podem ser aproveitados para processos de formação contínua, uma vez que é na investigação, que é feita nas Universidades, que saem coisas para a formação inicial e, portanto, também devem sair para a formação contínua. Não acho que por isso... Isto não querendo dizer que tenham de ser as Universidades a organizar todos os processos de formação contínua. Mas acho que não tem de existir uma relação entre aquilo que são as formas e os processos de uma e outra, porque têm características completamente... e uma cumpre a sua função quando termina e, ao mesmo tempo que essa termina, começa uma outra fase com outras características. Acho que a formação contínua é uma formação que é tão mais proveitosa quanto mais alicerçada na prática estiver. Portanto, não existe um vazio. Enquanto, a da formação inicial é de apresentar coisas para lançar para o futuro.

Entrevistador: Muito sinteticamente, achas que essa experiência que tens, também no ensino universitário, a formação inicial, nesses casos específicos, está bem estruturada?

Entrevistado: No caso daquela que eu tenho partilhado, está bem estruturada. Está bem estruturada, porque tem tudo aquilo que é necessário para a construção de um professor. Nomeadamente, com a realização de estágios, que é das poucas áreas onde ainda tem estas características. É um estágio com a duração de um ano, com lecionação contínua de turmas, com organização em relação à direção de turma, em relação ao desporto escolar, em relação à organização de atividades na escola, em relação às atividades no departamento. Portanto, é uma ação letiva plena em todas as dimensões da função docente, dentro dos processos de formação inicial. E, aliás, é internacionalmente reconhecida como tal em todos os fóruns em que é apresentada.

Entrevistador: Pelo teu percurso profissional, percebi... já tens também uma longa experiência, muito rica, no ensino público. Já participaste, decerto, enquanto participante e enquanto formador, em ações de formação promovidas pelos CFAE, pelos Centros de Formação das Associações de Escolas. Na tua perspetiva, quais são os metaobjetivos, os grandes objetivos dessas políticas de formação contínua dos CFAE?

Entrevistado: Pois... Não sei bem, não sei bem. Quer dizer, acho que os metaobjetivos são sempre de tornar... de qualificar as práticas dos professores. Acho que esse é o objetivo e acho que, na génese, e quem pensa... aliás, foi um salto qualitativo muito grande a questão das ações creditadas e haver uma instituição que se responsabilizasse pela sua acreditação. Acho que foi um salto muito grande, muito importante na formação, nos processos de formação contínua. Acho que, depois, na concretização prática, existem muitas divergências. Se

formos ver o total de créditos que um professor apresenta pelas ações realizadas, quantas são efetivamente relacionadas com a sua área e, muitas vezes, com as suas necessidades? As suas necessidades, mais uma vez... Quer dizer, fazer um curso de manuseamento do *Excel* é importante, mas não é determinante para a sua capacidade de ensinar. Pode ser... é um acessório. Eu acho que, muitas vezes, os processos ou as ofertas que existem e aquilo que é escolhido vai um bocadinho ao lado daquilo que são as necessidades efetivas dos professores. Até porque é muito difícil de se organizarem cursos de formação que ataquem no... na *mouche*.

Entrevistador: É tudo mais focado na evolução da carreira, não é?

Entrevistador: E isso foi um problema que... como bons portugueses, adaptámo-nos rapidamente a essa necessidade de creditação e arranámos um conjunto de meios que pudessem satisfazer esse processo formal e deixarmos ir enviesando aquilo que eram os objetivos iniciais, quando o processo foi lançado.

Entrevistador: Tentando objetivar um bocadinho mais, na tua perspetiva, como são diagnosticadas as necessidades de formação nos CFAE, planificadas, implementadas e avaliadas as ações de formação?

Entrevistado: Eu não tenho conhecimento agora próximo de como são. Nem tenho muita experiência de... porque dei algumas, mas eram sempre algo que... para já não estavam enquadradas em nenhum projeto de formação. Faziam parte de um caderno de oferta de um Centro de Formação e nunca enquadradas num projeto de formação de quem quer que fosse. Acho que, agora, com as questões da avaliação externa das escolas, quase todas as avaliações externas centram como uma dificuldade as questões da formação dos professores. E começa a haver, em muitas das escolas públicas, a preocupação em organizar processos internos de... na forma de jornadas pedagógicas sobre... várias formas. Mas isso, agora, acho que está um bocadinho melhor. Mas eu não faço ideia de quais são os preceitos que levam a essa lógica de pensar, de planear e de avaliar os processos de formação.

Entrevistador: Entrando aqui mais objetivamente no contexto da escola: conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola. Ia começar por pedir-te, se possível, algumas associações livres de ideias. Numa primeira, três palavras ou três expressões sobre projeto educativo. Quando pensas no projeto educativo, e particularmente no projeto educativo desta escola, que três palavras ou expressões te surgem assim de forma mais imediata?

Entrevistado: Orientador... Portanto, é um elemento que orienta, é um elemento que faz a diferença entre a relação entre outros e é um elemento que fundamenta aquilo que são as ações a serem desenvolvidas.

Entrevistador: Outra associação livre de ideias, três palavras também ou expressões, mais no âmbito das causas ou facilitadores de desenvolvimento profissional docente.

Entrevistado: Facilitadores de desenvolvimento profissional? Capacidade de reflexão... Contextualização... contextualização de ser a referência ao contexto. E conhecimento profissional.

Entrevistador: E uma última já mais na lógica de *outputs*, de consequências do desenvolvimento profissional. Três palavras também.

Entrevistado: Qualidade de ensino... Melhoria do desempenho dos alunos... que pode ser verificado em diferentes formas... E colegialidade.

Entrevistador: Já te referiste, há pouco, de certa forma, a isto... Que interpretação fazes daquilo a que se convencionou designar pela tal formação centrada na escola? E se consideras que as ações de formação, nesta organização escolar, se enquadram neste conceito e porquê?

Entrevistado: Formação centrada na escola quer dizer que ela parte de dois tipos: de necessidades sentidas e de necessidades percebidas. Necessidades sentidas por todos os professores e havendo aí a possibilidade de alguém conseguir ler essas necessidades ou através de conversas ou através da possibilidade de as pessoas

escreverem aquilo que mais as preocupa de várias formas. E as necessidades percebidas por parte daqueles que têm as responsabilidades de liderança. E aqui falo nas lideranças, aqui neste contexto particular, particularmente daquilo que são todos os níveis, desde o professor responsável de turma (PRT) ao coordenador de departamento, ao diretor de ciclo, à diretora pedagógica. Portanto, aqui enquadrando os diretores de ciclo e a diretora pedagógica como um elemento da direção que funciona como colegial. Portanto, é estas linhas intermédias saberem que é importante fazerem-se essas leituras e que essas leituras, depois, têm um eco. E aí é importante que exista uma estrutura com elementos onde essas leituras são canalizadas, são organizadas e são devolvidas sob a forma de formação. Portanto, acho que é isso... é nessa possibilidade. A mais-valia que daqui advém é de que aquilo que é proposto tem muito que ver com aquilo que é sentido, percebido. Pode haver até... neste aspeto, acho que é muito importante o papel das lideranças, uma vez que até pode haver uma ideia difusa, uma ideia do que os professores sentem de necessidades que é difusa ou está muito dispersa e as lideranças têm de ter essa função que é de: face a essa leitura da dispersão ou de as coisas estarem mais ou menos difusas, face àquilo que são os princípios do projeto educativo e dos seus ideais de organização de escola, orientarem a formação nesse sentido. E foi aqui um bocadinho o que se passou neste contexto.

Entrevistador: Na tua perspetiva, quais são os grandes objetivos da formação contínua, em geral, ministrada aqui, na escola?

Entrevistado: Os grandes objetivos são fazer cumprir o projeto educativo, nas suas dimensões, mas muito na qualificação das práticas dos professores. Porque a questão de aproximar o projeto educativo, às vezes, envolve dimensões de formação que nem sempre concorrem, *in factum*, com a qualificação das práticas dos professores.

Entrevistador: Muito sinteticamente... há pouco também já aflorámos um bocadinho isso... Na tua perspetiva do conjunto total de ações de formação, quais achas que são as modalidades predominantes ou que foram predominantes cá, na escola?

Entrevistado: Há duas fases. Houve uma primeira fase que foi ali no primeiro e segundo anos do colégio em que a formação foi muito numa lógica, digamos assim, tradicional. Numa lógica de sessões de formação orientadas, muitas vezes, por pessoas externas ao contexto, onde as pessoas eram orientadas ou escutavam aquilo que eram indicações de outras pessoas externas ao colégio. Isso verificou-se que não era muito proveitoso e que as pessoas não estavam daí a tirar rendimento. E daí a necessidade de se fazer uma alteração dos processos e de se passar a organizar, então, no formato atual que é um formato que parte de estruturas internas que fazem a leitura das necessidades sentidas e percebidas numa lógica mais de oficina com uma dimensão de partilha entre as diferentes estruturas da escola e tendo aqui o departamento como o núcleo central do trabalho. Portanto, era um trabalho característico da área do conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Portanto, o departamento assumiu aqui muita importância, mas com uma ideia-base que é: uma lógica de oficina, mas uma oficina que... os intérpretes ou os participantes dessa oficina não estão fixos num tempo nem num momento. A ideia da oficina vai a diferentes patamares, abrange as pessoas de diferente forma. E, portanto, essa ideia foi uma das mais proveitosas que aqui temos, porque é a maneira de se conseguir envolver um conjunto de professores atrás de uma ideia formativa.

Entrevistador: Que similitudes e/ou diferenças encontras entre as ações de formação, que têm sido ministradas cá, com as de outras organizações do teu percurso profissional, por onde já passaste?

Entrevistado: Falando muito em concreto desta... dos últimos processos, não dos primeiros... Acho que, claramente, aqui, há uma preocupação de envolvimento de todos os professores, de ter muito claro qual é o objetivo que se pretende e de se ter tido a capacidade de mobilizar os professores para esse trabalho de formação. Ou seja, houve uma proximidade em relação aos problemas dos professores e às formas de desenvolvimento dos professores que não é comum. Aliás, não existe como prática em muitos outros sítios, documentada como tal.

Entrevistador: Na tua perspetiva, como são diagnosticadas as necessidades de formação (se é que alguém tem um papel formal nesse nível), planificadas, implementadas e avaliadas?

Entrevistado: As necessidades de formação... Há uma dimensão que é sempre muito importante ser escutada e a função em que eu tenho a possibilidade de estar e também a forma como as pessoas acabam por me reconhecer... acho que é importante nisto: a capacidade de as pessoas chegarem ao pé de mim e: “Eu não estou a perceber isto. Eu não sei como isto se faz. Eu tenho dificuldade nisto.” Portanto, esta é uma primeira intervenção que tem de acontecer, que é as pessoas não terem problemas em dizerem que não sabem tudo e que há coisas em que têm algumas dificuldades. Acho que isso é o essencial de tudo. E acho que isso foi conseguido. Por outro lado, há uma outra dimensão que é da capacidade ou dos diferentes fóruns que são possíveis de ver a ação do professor e, de esses fóruns, retirar informação. Que fóruns são esses? Pela possibilidade que tenho de estar em todos os Conselhos de Turma, pela possibilidade que tive de ir assistir a aulas de todos os professores e pela possibilidade de estar nas reuniões gerais de professores e nas reuniões de departamento, conseguem-se retirar dados e ideias do que preocupa, do que está difícil, quais são as linhas. E, portanto, a conjugação destas duas dimensões - o facto de os professores manifestarem as suas dúvidas, incertezas, dificuldades, o que quer que seja e, por outro lado, de em diferentes fóruns conseguirem analisar como essas dificuldades se concretizam - acho que é essencial para ter uma ideia concreta ou o mais fiel possível daquilo que são as dificuldades e, por oposição, as necessidades.

Entrevistador: Deste a entender, claramente, também que cada departamento/professor pode diagnosticar e sugerir ações de formação.

Entrevistado: Deve diagnosticar. Mas, para isso, é preciso que... Quando se fala em contexto, é preciso também caracterizar bem a que se refere por contexto. Porquê? Uma coisa é o contexto de intervenção de um professor de uma escola. E outra coisa é a intervenção do professor nesta escola, em particular, ou numa escola, em particular. Quais são os elementos que permitem ao professor dizer que a formação tem de ser contextualizada? Os objetivos do seu projeto educativo podem ser diferentes de outro projeto educativo. Quer dizer que aquilo que podem ser consideradas questões necessárias de formação no abstrato, num determinado contexto, podem ter mais ou menos pertinência. Portanto, a pertinência destes processos formativos vem muito da leitura que é feita das necessidades com os objetivos do projeto educativo.

Entrevistador: Nem a propósito... Portanto, abordaste, mais uma vez, a questão do projeto educativo, e íamos, agora, um pouco para aí... No nível do projeto educativo, quem o definiu originalmente, com que grandes objetivos e que mudanças querem ou quiseram implementar?

Entrevistado: O projeto educativo vem da... esta escola tem esta característica muito particular que é: uma escola que nasce do zero. Portanto, onde foi possível construir um projeto educativo, digamos assim, virgem, em termos de fatores que possam ter ajudado à sua construção. Partiu-se do zero, construiu-se com um ideário muito preciso que está ligado a uma característica particular das escolas jesuítas. Mas que, aos poucos e poucos, também se vai ajustando, se não... ainda não concretizando no projeto educativo, mas há coisas que lá estão que já se veem que estão um bocadinho desajustadas. Portanto, a aplicação prática desse projeto educativo também vai sofrendo alguma orientação. Em experiências anteriores e, daquilo por que participei durante vários anos como coordenador de grupos de construção de projeto educativo, eu lembro-me que uma das coisas essenciais era a capacidade de caracterizar o contexto da escola onde se estava em relação àquilo que eram as dificuldades e das potencialidades dos professores, dos pais, dos alunos. E de, a partir daí e de uma ideia do que aquela escola e com aqueles intervenientes podia proporcionar, construir uma ideia de oferta, digamos assim, educativa. Algo que, depois, esbarra sempre num conjunto muito grande de dificuldades proporcionadas por uma ausência total de autonomia em relação às possibilidades de concretização. Coisa que, no ensino particular, é precisamente o inverso. Existe uma autonomia total para a concretização desses... e que é uma situação de desigualdade que merecia ser analisada e cuidada.

Entrevistador: Exato. Tu vais-te antecipando às questões, mas muito bem. Vou fazer a questão... não sei se queres aprofundar um bocadinho mais... Na tua perspetiva, achas que o projeto educativo já foi implementado “na sua plenitude” e está já numa fase de reconstrução ou ainda está em implementação? E se, na tua perspetiva, essa

eventual reconstrução, se concordares com ela, é ou não um processo participado por toda a comunidade escolar (pais, alunos, etc.)?

Entrevistado: Não tenho a certeza em relação a toda comunidade escolar. Tenho mais confiança em relação ao envolvimento que os professores têm em relação ao seu projeto educativo, embora, por princípio, o projeto educativo, à medida que se vai cumprindo, vai-se atualizando, está sempre... quer dizer que é sempre um documento imperfeito. E, portanto, orienta-nos, mas, a partir do momento em que se começa a olhar para ali, ele deixa de cumprir a sua função. E, portanto, a importância por parte das direções das escolas de ter a capacidade, face a um conjunto de orientações, que são de lato termo, de conseguirem ir reposicionando os objetivos que perseguem em função das ideias centrais. Mas não tenho a certeza de que, aqui, exista... acho que existem ideias fortes do projeto educativo que passam para toda a comunidade. Não sei se, depois, os processos, que daí resultam, são encarados da mesma forma por toda a gente. Por exemplo, dizer assim: "É uma escola onde se dá atenção ao aluno." Não sei se se percebe de igual forma o que é isto de dar atenção ao aluno. Acho que há percepções diferentes do que isto quer dizer, quer entre os professores quer entre os pais e também entre os alunos. E, portanto, há aqui coisas que...

Entrevistador: Como achas que se conseguiria clarificar melhor?

Entrevistado: Acho que é uma questão de tempo, mas, acima de tudo, é uma questão de clarificação e da sabedoria que a escola tem de ter para utilizar processos de passar mensagens muito eficazes. E os processos de mensagens sejam, em determinado momento, focados. Que para as pessoas seja claro que aquilo que se pretende é isto com aquelas características, que não é outra coisa. E isso passa muito pelas formas que as escolas encontram de comunicar aos pais. Sendo que isto, não podendo ser, acredito eu, uma coisa feita por uma única pessoa, é uma coisa que tem de se estar muito bem articulada entre aqueles que podem ser os elementos de passagem de mensagem para os outros. E, neste caso, todos os professores quando falam com os alunos, todos os professores responsáveis de turma quando falam com os pais. E acho que esses são claramente aqueles que são os principais mensageiros da "mensagem" do projeto educativo. E, portanto, acho que essas pessoas têm de estar muito perto daquilo que são as ideias.

Entrevistador: Já enveredaste por aí, não sei se queres aprofundar um pouco mais... Qual o papel da formação contínua nessa concretização/redefinição constante do projeto educativo?

Entrevistador: Pois... definir processos de formação que têm aquela característica, que ainda há bocadinho falei, que é de responder a necessidades formativas, faz que também se perceba melhor quais são os caminhos que são possíveis trilhar com as pessoas que temos. E acho que isso tem de ter uma leitura para a construção do projeto educativo. Eu posso ter ideias muito perfeitas em relação àquilo que seria a escola, mas, se não tiver as pessoas preparadas para enveredar por esse caminho, não vale a pena, neste momento, estar a enveredar por aí. E, portanto, a formação permite-nos o levantamento de indicadores, que nos levam à formação, levam-nos também a perceber a comunidade que temos e o projeto que podemos alcançar. E acho que aí é importante fazer-se essa leitura e a formação contínua vai tentando resolver sempre alguns daqueles que são os desígnios do projeto educativo, mas, ao mesmo tempo, vai dando pistas para uma orientação, porque isto, depois, é tudo um conjunto, não é? A formação contínua parece que...

Entrevistador: Que é algo de estanque, não é? Mas não.

Entrevistado: Não, não está. A vida da escola faz-se com diferentes... com ação, com formação, com reflexão. Portanto, faz tudo parte de um bolo e tudo isto se vai ligando ao mesmo tempo. Portanto, a pedagogia...

Entrevistador: Faz parte também da pedagogia inaciana, não é?

Entrevistado: Não sei, não sei. Acho que isto são princípios que não têm que ver com um qualquer tipo de pedagogia. Há algumas sistematizações, como é o caso da pedagogia inaciana, se pode utilizar como... E faz base de um conjunto de primados.

Entrevistador: Na tua perspetiva, achas que a formação contínua, ao longo destes anos, tem-se centrado, digamos assim, de forma transversal a todos os pilares ou vertentes do projeto educativo ou achas que, eventualmente, se tem focado mais nalgum pilar ou nalguns pilares em detrimento de outros?

Entrevistado: Aqui, claramente só num pilar.

Entrevistador: Em qual, já agora?

Entrevistado: No pilar académico. Os outros não... quer dizer, no da formação humana tem havido um processo de formação, mas que é um processo de formação em ação. Portanto, não há um projeto de formação ou... têm havido formações dentro da formação humana para ajudar a concretizar um projeto de formação humana. Mas é a ação desse projeto que vai fazendo que as pessoas se vão formando nele, em consequência daquilo que têm de fazer. E, portanto, isto tem sido uma coisa muito premente. Em relação à pastoral, uma coisa que existe e que vai levando as pessoas. E em relação às ACC não tem havido qualquer... aliás, duvido que seja um pilar deste projeto.

Entrevistador: Procura apontar-me... e também tens vasta experiência... portanto, também tentando “comparar” um pouco com outras realidades, procura apontar-me alguns exemplos concretos da especificidade deste projeto educativo, por exemplo, no nível da sala de aula, da cultura da escola... e, aqui, nestes exemplos, tanto quanto possível, se quiseses apresentar exemplos no teu caso particular, obviamente, enquanto coordenador de departamento (sem referir nomes, obviamente), enquanto diretor de ciclo também. Portanto, sempre que falarmos em exemplos, em práticas, se possível e se quiseses, obviamente, apontar alguns exemplos práticos nesses três domínios que coordenas.

Entrevistado: Mas isso é difícil. Nem sei mesmo se sou capaz de dizer, porque eu tenho uma ideia de escola que se foi organizando ao longo do tempo com *inputs* de muitas coisas. Destrinçar essa ideia de escola que individualmente tenho daquilo que são os propósitos de um projeto educativo que, por princípio, é abrangente e, por isso, muitas vezes, abstrato... abstrato naquilo que são as possibilidades de concretização, não é? Uma mesma frase pode ter diferentes tipos de representação prática. Eu acabo por fazer sempre uma leitura que está enviesada por esta ideia que eu tenho de escola. Portanto, estou sempre aqui nesta dúvida se o projeto educativo mobiliza ou se sou eu, a partir das coisas, que tento ler aquele projeto educativo daquela maneira. Portanto, tenho aqui sempre muita dificuldade. Eu acho que há aqui uma coisa que eu não sei se é contingência do projeto, porque é do processo, que é – o facto de ser um colégio novo tem aqui muita influência nisso – uma estrutura colegial que tem muita importância e que se conseguiu... não sei se pelo projeto, se pelas características ou pelas condições da construção do projeto. Mas tenho muita dificuldade em responder a isso. Claramente, há aqui uma ideia de olhar, de preocupação com o aluno que eu acho que passou como mensagem para os professores e que se pode dizer que seja assim: o aluno merece ser olhado nas suas diferentes vertentes e cada um da sua maneira. Obviamente, que isto também, depois, nos leva... se isso é para ser feito assim, na minha prática pedagógica, eu tenho de encontrar dispositivos de intervenção que saem de uma escola mais tradicionalista, mais expositiva e passem para outras formas de intervenção que permitam processos de diferenciação de ensino. Só que, depois, a estrutura organizativa é muito condicionadora dos verdadeiros processos de diferenciação. E, portanto, tenho muitas dúvidas se é uma consequência do projeto educativo (embora ache que haja aqui um papel desse projeto educativo) se é outra coisa. Mas nem te consigo dar assim muitos exemplos práticos.

Entrevistador: Qual é o papel, na tua opinião, da formação contínua no eventual desenvolvimento profissional docente? Entrando aqui um pouco agora já mais no desenvolvimento profissional docente.

Entrevistado: O processo de formação contínua, como todos os processos, ajuda a que o professor participe e promova o seu desenvolvimento profissional. Acho que não há maneira de eu me desenvolver profissionalmente sem processos de formação contínua. Volto a dizer que, aqui, o que me importa mais discutir não é esta relação que, para mim, é inequívoca, mas é o que são estes processos de formação contínua, porque, desde da autorreflexão e de eu procurar solucionar as dificuldades que tenho por mim, até de com os meus pares, até de com a minha escola, há todo um conjunto de patamares que têm de ser percorridos e que, muitas vezes, não o são numa perspetiva... eu tenho sempre aqui a ideia de que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado àquilo que é o conteúdo profissional, ao conhecimento profissional, ao reportório prático... tem que ver com questões didáticas, com questões pedagógicas que se fundem numa coisa que é difícil de... não é só o conhecimento didático do conteúdo. É o conhecimento didático do conteúdo, mas é também a forma como eu consigo, depois, transmitir ou organizar tudo o que tenho à volta para que esse conhecimento possa ser percebido. Portanto, há aqui uma necessidade de centrar no conhecimento profissional que é essencial para que os processos de desenvolvimento profissional possam ser mais profícuos.

Entrevistador: Consideras que, no teu ciclo, no teu Departamento, tem existido desenvolvimento profissional docente? E a considerares que sim, se possível, um ou outro exemplo prático. O que se faz hoje de melhor que não se fazia, eventualmente?

Entrevistado: No meu Departamento, claramente houve. Muitas vezes, os departamentos têm dificuldade em terem princípios de ação homogêneos. Não é fazerem todos a mesma coisa, é que os princípios em que se baseiam para a sua intervenção pedagógica são os mesmos e, sendo os mesmos, têm efeitos que podem ser medidos de uma determinada maneira porque, havendo aqui diferenças de estilo, de diferentes níveis de concretização, nós estamos a partir de premissas idênticas e estamos a tentar chegar a objetivos comuns. E acho que isso... há claramente... aliás, para qualquer professor de departamento se pode falar nisso, há claramente um sentimento colegial e de comunidade no sentido de que vamos analisar o que temos, vamos construir um projeto de formação e vamos verificar os resultados desse projeto. Portanto, estas três dimensões garantem aos professores uma identidade que, obrigatoriamente (quando se procuram identidades), leva a um desenvolvimento profissional. Cada um à sua forma teve de se reorientar dentro daquilo que eram as suas certezas, as suas convicções, as suas formações para se encontrarem numa coisa que é coletiva e acho que isso é... Em relação à direção do ciclo, tenho duas perspetivas um bocadinho diferentes. Há uma tentativa de fazer exatamente um pouco disto com o trabalho dos professores responsáveis de turma, de tentar encontrar aqui um patamar de ação que possa ser idêntico à partida e que, depois, cada um deles se possa expressar, mas que saiba bem que a mensagem dá para passar no contacto com os alunos e com os pais é uma outra e que tem umas características específicas. Em relação ao conjunto dos professores, como diretor de ciclo, tenho aqui... só o consigo por ser o responsável pela formação, porque, se não o fosse, não conseguia, porque o trabalho dos departamentos não tem relação com a direção de ciclo que é algo que, aqui, no colégio, devia ser melhorado.

Entrevistador: Na tua perspetiva, qual foi a ação ou ações de formação que consideraste mais marcantes e porquê? No teu caso, enquanto formador ou enquanto participante.

Entrevistado: É difícil estar a falar nisso. Como promotor das ações de formação, acho que a validade tem que ver com os processos que foram implementados e acho que isso se pode ver... Quer dizer, não posso dizer como participante, como tendo recebido, mas é um bocadinho ingrato estar a falar...

Entrevistador: E achas que no nível do teu ciclo e do teu Departamento... Na tua perspetiva, se tiveres essa perceção, obviamente, qual terá sido a mais marcante para eles?

Entrevistado: Olhando para o Departamento, acho que o trabalho feito no nível do Departamento de construção de um referencial dentro do Departamento foi um excelente processo de formação e de desenvolvimento profissional. Sem estarmos a chamar àquilo formação, a necessidade que aquilo obrigava e que mobilizava nas pessoas foi desencadeador de um processo mental de reflexão, de andar atrás das coisas muito importante. Ao

mesmo tempo, e olhando também ainda como coordenador, o facto de estarem neste processo em relação às questões específicas das disciplinas, mas, ao mesmo tempo, verem que há um processo em que todos os departamentos estão também envolvidos nessa procura, reforça a sua perspetiva, a sua necessidade, a sua envolvência. Portanto, reforça tudo. Portanto, há aqui dois canais que estão paralelos e que se vão realimentando um ao outro naquilo que é o ânimo, que é a convicção, que é a disponibilidade, que é uma série de coisas que se vão alimentando e que é essencial para que as pessoas estejam nos processos de formação. Porque a pior coisa que pode haver nos processos de formação é que as pessoas estão lá por obrigação ou por não verem que aquilo tem um efeito que será positivo na sua prática. E acho que aqui se conseguiu dar a volta a isso.

Entrevistador: E, na tua perspetiva, que lacunas ou constrangimentos identificas no nível da implementação da formação contínua? O que poderá ser melhorado de futuro?

Entrevistado: Pode ser sempre qualquer coisa melhorada, não é? Acho que há aqui uma dimensão que está ligada à formação que tem que ver com o tempo que é permitido aos professores demonstrarem, aproveitarem e concretizarem os processos de formação. Talvez haver um bom caminho mais de tempo, mas também sabendo que este tempo não pode ser uma coisa muito apertada, que é preciso dar tempo para que as pessoas se apropriem efetivamente das coisas. Há um senhor que tem um modelo de desenvolvimento, onde se centra todo este processo, que é o Gascoigne... em que os efeitos formativos só são efetivos quando se veem impactos junto dos alunos. E, portanto, há aqui uma série de passos que têm de ser dados até que eu possa experimentar qualquer coisa que é diferente, possa verificar que aquilo, afinal, tem um efeito diferente e mais positivo para, depois, poder dizer assim: "Sim, senhora. Isto foi um efeito formativo." E isso vê-se a tempo. Agora, não pode ser muito a longo prazo, porque se não já foi ultrapassado. E é aqui um bocadinho esta capacidade de acertar nestes *timings* de verificação-ação que são importantes. Há sempre coisas que se podiam ter mudado: uma capacidade de concretizar coisas um bocadinho mais rápidas, mas acho que não...

Entrevistador: Muito sinteticamente, se possível, partilhares as grandes conclusões, até ao momento, embora é uma formação que se vai desenvolvendo ainda... Eu fui anotando, numa das tuas formações, os grandes... o que tu foste referindo como alguns dados já prévios e da professora [nome da professora], não sei se podes partilhar, em síntese, muito rapidamente, algumas conclusões já, desta formação que tens orientado.

Entrevistado: A formação tinha por objeto as questões da avaliação. Era trabalhar sobre a avaliação e, muito concretamente, sobre a construção de um referencial coletivo para a classificação dos alunos, o que normalmente se chama os critérios de avaliação de classificação dos alunos. Mas, por trás deste, estava um objetivo maior que era de alterar ou de orientar as práticas dos professores para práticas que permitissem uma maior aproximação às dificuldades dos alunos e, com isso, desenvolver processos de diferenciação na sala de aula, onde a avaliação formativa pudesse ter um impacto que não estava a ter. Portanto, esses foram os principais objetivos. O processo que foi utilizado para isso, a estratégia foi através da construção de um referencial para que permitisse que as pessoas pudessem ter uma base comum de conceção sobre aquilo de que se estava a falar. Não é possível nós estarmos a falar de coisas como a avaliação formativa com uma diferenciação, se as pessoas não integrarem, efetivamente, (e não é pelo conceito só, é pelo conceito experimentado) estes conceitos. E isso foi a preocupação. E, nesse sentido, acho que houve ganhos importantes no nível do trabalho nos departamentos, na capacidade de os departamentos olharem para aquele que é o seu conteúdo de trabalho efetivo, que não são só as transmissões de informações, mas é responder à pergunta: "O que têm os alunos para aprender e como eles aprendem?" Portanto, estas foram as... E acho que aí houve ganhos. Houve ganhos em relação à integração de uma ideia do que é isto de avaliação dos alunos e, por tabela, começa-se a falar também noutras dimensões que, se assim é, então, a característica das aulas... se calhar, tem de ter umas características ligeiramente diferentes. E, com isto, todos os processos têm de ser alterados e acho que essa foi uma grande virtude: as pessoas refletirem efetivamente sobre os processos que estavam a utilizar, da tentativa de mudar alguns que podiam não estar ajustados e muito de orientar alguns do que faziam (e que estavam muito corretos) para aquilo que outros ao lado

também faziam de outra maneira... Portanto, houve aqui uma grande partilha também entre as pessoas e houve um reorientar de processos, que eu acho que é, talvez, o efeito mais importante.

Entrevistador: Também, se possível, e sinteticamente... se puderes partilhar, na tua perspetiva, o papel da professora de uma instituição de ensino superior que tem também apoiado bastante o desenvolvimento, a implementação desta ação de formação... portanto, a *critical friend*, a amiga crítica. Qual tem sido, na tua opinião, o papel, os contributos, a importância dessa amiga crítica, digamos assim, nesta formação?

Entrevistado: Eu vou citar um artigo que escrevi sobre isto, porque é um bocadinho sobre isto. Chama-se mesmo *Processos de Consultoria... Processos de Relação de Professores*, uma coisa assim. A professora [nome da professora] chega aqui via um processo de formação que tinha umas determinadas características. E, quando se tomou a decisão de reorientar este processo de formação para coisas que respondessem melhor às efetivas necessidades, percebeu-se que não fazia sentido as instituições externas à escola estarem envolvidas, porque nós não temos o conhecimento todo das coisas e é sempre bom que exista alguém com uma visão externa em relação àquilo, porque é um efeito essencial. É muito importante que a formação seja contextualizada, mas é muito importante que, ao mesmo tempo, haja alguém que consiga ver e dar uns *inputs*: “Se calhar, é melhor irem por aqui. Experimentem fazer assim.” E houve logo, desde o início, uma ligação muito forte, neste caso entre mim e a [nome da professora], que permitiu que percebêssemos que, aquilo que eram as nossas preocupações, eram preocupações muito similares. E, quando isso foi transmitido à direção, a direção também o entendeu como as suas preocupações. E, portanto, houve aqui, digamos assim, condições para um bom casamento, porque, se não partilhássemos a mesma perspetiva, eu não sei se as coisas teriam sido tão fáceis. E, depois, é uma pessoa com um conhecimento grande, é uma pessoa com uma experiência muito grande que podia ter aqui uma perspetiva diferente, mas teve aqui uma humildade muito grande em saber deixar à escola a proposição de determinado tipo de aspetos que ela, depois ia dizendo: “Experimenta mais isto. Vê lá...” Portanto, o idealizar da formação, a concretização mesmo que parte da proposição, ela teve a humildade de deixar, porque via também que havia ali coisas que respondiam. E, portanto, colocou-se na posição mais importante que é: distanciada dos processos, mas muito presente... quer dizer, também está envolvida nos conceitos que, depois, têm influência também nos processos. Portanto, tudo isto foi uma construção muito partilhada e muito importante, porque... lá está, havia momentos em que o aporte do conhecimento que foi trazido pela professora [nome da professora] foi essencial para tomar algumas decisões. Portanto, acho que esta ideia do amigo crítico... ela foi mais do que um amigo crítico (nesse artigo, falo muito da importância do *critical friend*), mas ela foi muito mais do que isso, porque ela passou a ser, em determinados momentos, um elemento desta comunidade. Esteve mais dentro do que fora. E acho que isso também teve alguma importância. Aliás, as pessoas sentiram-na como tal e isso também é importante. Deixou de ser aquele elemento estranho que vinha cá só de vez em quando e a presença era sempre uma presença tida como positiva, a quem eu podia recorrer, até a questão de ela ir às aulas e de poder entrar na sala de aula... veio ajudar a comunidade.

Entrevistador: Entrando aqui num último bloco já a terminar para não também te tomar muito mais tempo... No nível de perspetivas futuras nas políticas de formação contínua. Que perspetivas, no futuro, no nível da tua prática profissional... se dará ou continuará a dar uma especial atenção às questões da formação contínua, em que moldes e porquê?

Entrevistado: Acho que continuará, enquanto aqui, no colégio, acharem que eu poderei estar na função em que estou. Em termos globais, eu estou, neste momento também num... está a ser feito um estudo na Faculdade, onde eu estou envolvido, que tem muito que ver com os processos... ligado muito à comunidade prática, mas... sobre os processos de formação que podem advir de processos de acompanhamento da formação inicial. O que é isto? Tu tens um conjunto de professores cooperantes que acompanha estagiários e de que forma este acompanhamento tem repercussões na sua formação contínua, na sua formação para a sua ação profissional direta. Portanto, estou envolvido nisso, estou envolvido com alguma coisa de formação contínua. Depois, vou sendo convidado para falar em escolas sobre algumas destas coisas, algo que eu, cada vez mais, vou recusando

e vou dizendo: “Olha, mas o melhor caminho, se calhar, é serem vocês a conversar. Eu não me importo de estar...” Tenho dois ou três convites de escolas que me pedem, exatamente, para fazer um papel de amigo crítico, de ir lá e olhar para aquilo que eles estão a fazer e dizer... E aquilo que tenho tentado é também junto de pessoas, que me estão mais próximas, mostrar os bons efeitos que aqui aconteceram e tentar estimulá-los também a fazerem coisas parecidas. E já tenho um colega meu que está, exatamente, a fazer o mesmo numa escola pública.

Entrevistador: Para terminar, que mudanças conceituais e metodológicas julgas poderem vir a ocorrer na área da formação contínua e também muito dando a atenção ao projeto educativo e desenvolvimento profissional docente?

Entrevistado: Mas aqui ou no geral?

Entrevistador: No geral.

Entrevistado: Eu acho que há uma palavra que... Se queremos... Eu cada vez acredito mesmo mais nisto: não é possível falar daquilo que é a importância da formação contínua sem autonomia das escolas. Portanto, se queremos dar a verdadeira validade à palavra, a autonomia é essencial. E autonomia para quê? Para que haja, por parte das escolas e por parte das suas direções, a possibilidade de organizarem os processos necessários para que os professores possam responder a determinada questão. E, nesta autonomia, incluo também as questões da... eu vou dizer seleção, mas não é bem seleção... do corpo docente. Seleção no sentido da manutenção do corpo docente de maneira mais estável, da estabilidade do corpo docente. Não acredito que todos os professores sirvam para todos os projetos educativos. Acho que há projetos educativos que, sendo diferentes, há professores que, pelas suas convicções, que fazem mais efeito num projeto que fazem noutro projeto. E acho que isso só se resolve com processos de autonomia das escolas. Mas, em relação à formação contínua, acho que vamos continuar aqui com... enquanto ela estiver vista, essencialmente, como aquilo que garante os créditos para progressão na carreira não vai ter o efeito que deve ter. Quando conseguirmos despegar as necessidades de formação das necessidades de progressão na carreira, que estão obviamente ligadas... mas, enquanto os processos formais concorrerem ou forem os dois no mesmo sentido, não há possibilidade de nós entrarmos... ou, então, temos nichos muito pequenos e particulares. O “como” disto é sempre difícil, mas a ideia de que eu só faço formação, porque tenho de ter os créditos para progredir na carreira, acho que é o elemento que mais afasta as pessoas das necessidades de formação. E, depois, há todo um contexto político em relação àquilo que são as políticas educativas, nomeadamente, naquilo que nós chamamos a escola pública que estão, claramente, a criar condições que afastam as pessoas daquilo que sempre que a escola pública fez bem. Portanto, acho que se têm sido dadas machadadas gravíssimas nas condições.

Entrevistador: Obrigado.